



FACULDADE DE PINDAMONHANGABA

**Gislaine Cristina Alves da Silva
Patrícia de Souza Eliziário Lacerda
Percília Jaqueline Plácido de Lima**

**RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS**

**Pindamonhangaba - SP
2010**



**Gislaine Cristina Alves da Silva
Patrícia de Souza Eliziário Lacerda
Percília Jaqueline Plácido de Lima**

RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Pesquisa apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Orientadora: Profa. Ms. Marina Buselli

**Pindamonhangaba - SP
2010**

Lacerda, Patrícia de Souza Eliziário; Lima, Percília Jaqueline Plácido de; Silva, Gislaine Cristina Alves da

Relação entre a avaliação o desenvolvimento escolar e o processo de aprendizagem dos alunos / Lacerda, Patrícia de Souza Eliziário; Lima, Percília Jaqueline Plácido de; Silva, Gislaine Cristina Alves da / Pindamonhangaba-SP : FAPI – Faculdade de Pindamonhangaba, 2010.

56f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) FAPI-SP

Orientadora: Profa. Ms. Marina Buselli.

1 Inteligência. 2 Avaliação. 3 Aprendizagem. I Relação entre a avaliação o desenvolvimento escolar e o processo de aprendizagem dos alunos. II Lacerda, Patrícia de Souza Eliziário; Lima, Percília Jaqueline Plácido de; Silva, Gislaine Cristina Alves da.



**GISLAINE CRISTINA ALVES DA SILVA
PATRÍCIA DE SOUZA ELIZIÁRIO LACERDA
PERCÍLIA JAQUELINE PLÁCIDO DE LIMA**

**RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E O
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Pesquisa apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Prof. _____ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu esposo Isac, que com sua compreensão, não deixou que minha ausência em muitos momentos desta jornada enfraquecesse o nosso amor e respeito. À minha querida filha Sarah, que durante esses quatro anos me aguardou com paciência, face aos meus compromissos acadêmicos. À minha querida mamãe (*In memorian*), por me trazer ao mundo, dando-me a oportunidade de viver, aprender a crescer, a sofrer, a amar e a ter esperança para sempre lutar. E à minha vovó Maria Aparecida, que também esteve sempre ao meu lado incentivando à minha formação profissional.

Gislaine.

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, José Marques, por estar ao meu lado ao longo destes anos sendo a minha referência de tantas maneiras, por ter paciência em dividir o tempo comigo, por ter me incentivado e me dado força na realização deste trabalho. À nossa filhinha, Júlia, o segundo coração batendo dentro de mim, por ser um incentivo a mais na minha vida na realização desta monografia. Aos meus pais, Amauri e Eunice e à minha irmã Luciana, por estarem sempre presentes na minha vida de forma indispensável.

Patrícia

Dedico este trabalho ao meu esposo Sérgio e à minha filha Letícia, companheiros e amigos de jornada, pelo apoio e pela paciência constantes; por compreenderem minha ausência em muitos momentos e entenderem a correria do meu dia a dia, me incentivando durante esses quatro anos e me encorajando nos momentos de desânimo, não permitindo que eu desistisse. Às minhas tias “Tica” e Lourdes, que sempre torceram e rezaram por mim nessa caminhada. Ao meu tio Antonio (*in memorian*) e à minha avó Percília (*in memorian*), que de onde estiverem, com certeza comemoram comigo mais essa conquista.

Jaqueline

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, autor da vida e orientador da nossa sabedoria, que demonstrou todo seu amor ao permanecer sempre ao nosso lado, guiando nossos passos. Que nos deu essa oportunidade e nos preparou para que hoje estivéssemos aqui e pudéssemos ser autoras deste trabalho, assim finalizando mais uma etapa de nossas vidas.

Aos nossos colegas de turma, em especial às colegas de trabalho, por tornarem nossas noites, na faculdade, muito mais agradáveis e significativas e nos apoiarem em vários momentos.

A todos os professores que muito nos ensinaram, profissional e pessoalmente, com seus exemplos e ações, sua companhia e atenção.

E à professora Marina Buselli, nossa orientadora, pela paciência, carinho, atenção e amizade que nos dispensou no decorrer de todo o curso e, em especial na preparação deste trabalho.

*“A educação é aquilo que permanece depois que tudo
o que aprendemos foi esquecido”*

Burrhus Frederic Skinner

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica teve por objetivo contribuir para a reflexão sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Aborda a avaliação da aprendizagem como um dos saberes essenciais para o processo de trabalho docente, frente aos processos de avaliação externa cada vez mais presentes no contexto escolar; e a inteligência, juntamente com as inteligências múltiplas apresentadas por Howard Gardner que são fatores preponderantes no preparo, execução e análise das avaliações, pois dizem respeito à maneira com que o aluno percebe e absorve informações do meio social, assimilando-os na busca de soluções para os mais variados problemas. Cada ser humano possui capacidades distintas e deve saber usá-las em prol do seu desenvolvimento amplo e global. Descobrimos em nossas pesquisas que a história das avaliações no Brasil teve início na Escola Moderna, a partir do século XVI e XVII e vem sofrendo transformações bastante relevantes que visam o melhor desempenho de todos os alunos. A avaliação da aprendizagem serve para nortear o trabalho docente a partir da verificação do alcance dos objetivos educacionais propostos, e deve ser feita de forma contínua, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, para que haja o acompanhamento e o controle de todas as etapas desse processo e assim, o educador consiga intervir auxiliando o educando na construção do conhecimento. Para tanto, ele pode contar com diversos instrumentos avaliativos que proporcionam a coleta de dados necessária ao julgamento do processo de aprendizagem de cada aluno. Tais instrumentos são, então, os recursos usados para a obtenção dessas informações, mas precisam ser bem analisados para que não se tornem incoerentes ou muito subjetivos, dificultando a avaliação da aprendizagem propriamente dita. Para tentar melhorar a qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas, o Ministério da Educação lançou as avaliações externas que, a cada dois anos, são aplicadas para medir o nível de conhecimento dos alunos de séries distintas, em escolas públicas espalhadas por todo o país. Deve-se, porém, considerar não só os conhecimentos específicos dos alunos, mas valorizar suas competências e habilidades, assim como suas inteligências múltiplas, para que, de fato, ocorra uma avaliação plena e global do educando. Notamos que um dos principais problemas do sistema de ensino e aprendizagem no país é o tratamento uniforme dado aos alunos, o que também ocorre no sistema de avaliação, em que os alunos são avaliados e julgados sem que se leve em consideração suas reais capacidades e potencialidades. Dessa forma, acredita-se que o caminho para uma real mudança nas concepções e, conseqüentemente, na ação pedagógica dos docentes, está na formação do educador, coerente com essa proposta pedagógica, devido à grande dificuldade em elaborar avaliações que priorizem o aprendizado dos alunos, porquanto o que se tem realizado é somente a verificação, através da qual se obtém notas para retenção ou promoção, desconsiderando-se todo o processo avaliativo.

Palavras-chave: Inteligência. Avaliação. Aprendizagem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 INTELIGÊNCIA	9
2.1 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	10
3 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	13
4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – O que é e para que serve?	16
4.1 TESTAR, MEDIR OU AVALIAR?	19
4.2 AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA	20
4.3 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO	21
5 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO	23
5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	24
6 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	26
6.1 CARACTERÍSTICAS DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA	35
6.2 OBSERVAÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	36
7 AVALIAÇÕES EXTERNAS	40
7.1 PROVA BRASIL E O DIREITO AO APRENDIZADO	40
7.2 AS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
8 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	44
9 DISCUSSÃO	46
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema justifica-se pela dificuldade percebida por nós, enquanto educadoras, em elaborar avaliações que priorizem a percepção do real aprendido dos alunos à simples obtenção de notas que visem sua promoção ou retenção, com base maior na quantidade do que na qualidade.

Partimos da indagação sobre a relação existente entre a avaliação escolar e o real aprendido dos alunos. Questionamos que fatores devem realmente ser considerados pelos educadores ao elaborar processos avaliativos. Até que ponto todas as habilidades dos educandos são consideradas? A elaboração dos instrumentos avaliativos que usamos em nossa prática docente vem ao encontro das necessidades dos nossos alunos e poderão contribuir para o aumento na qualidade do ensino ministrado por nós?

Iniciamos nossa pesquisa na busca dos conceitos de inteligência, inteligências múltiplas e a trajetória da avaliação no Brasil, para partirmos para suas características, objetivos e principais instrumentos.

Baseamo-nos, para isso, nas afirmações de alguns autores, sobretudo Luckesi (2002) sobre a construção do conhecimento e os processos avaliativos utilizados para esse fim. Segundo o autor, devemos “construir com e nos alunos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade”. (p. 86). Para isso, a avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada como atribuição de qualidade, direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do educando.

Para Roazzi e Souza (2002), o raciocínio consiste na aptidão intelectual por excelência, que integra os processos cognitivos mais elaborados do ponto de vista intelectual, porém é apenas um dos componentes da inteligência. Esta última o autor define como todos os processos cognitivos, desde a recepção da informação à elaboração da resposta, passando pela codificação, memorização, aprendizagem, evocação e relacionamento da informação. Desse modo, o raciocínio se situaria preferencialmente nos componentes de tratamento de informação.

A escola e o educador devem considerar os alunos e todas as suas potencialidades. “A avaliação do rendimento escolar analisa a expressão do aluno, nas áreas cognitiva, afetivo-social ou psicomotora, apresentada de forma oral, escrita, corporal, gestual” (SOUSA, 1991, p. 145).

De acordo com Gottman e DeClaire (1997), além dos pais, os educadores precisam ser capazes de compreender, tranquilizar e guiar os alunos.

Diante dessas constatações, esta pesquisa apresenta como objetivos: a) aprimorar nossos conhecimentos acerca da avaliação do desenvolvimento escolar; b) identificar características peculiares a cada instrumento avaliativo; c) conhecer os instrumentos avaliativos que favoreçam uma percepção global do aluno com base nas Inteligências Múltiplas de Gardner.

2 INTELIGÊNCIA

Segundo Roazzi e Souza (2002) muitos teóricos acreditam que a inteligência é um dos fatores mais importantes do ser humano nos diferentes aspectos: saber, competência, tomada de decisões, resolução de problemas e aprendizagem.

Gardner (2000 apud SANTOS, 2009, p. 33) afirma que a inteligência é

[...] uma capacidade unitária de raciocínio lógico do tipo exemplificado pelos matemáticos, cientistas e lógicos. Em concordância com a visão clássica, o raciocínio abstrato é extremamente valorizado. Na visão tradicional a inteligência é conceituada como a capacidade de responder a testes de inteligência, o Q.I. Alguns testes realizados demonstram que a 'faculdade geral da inteligência' não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. A inteligência é um atributo ou uma faculdade inata do ser humano.

Gardner (2000) explica que numa visão tradicional, a inteligência é definida como capacidade de responder a testes de inteligência, sendo que, as respostas são comparadas em idades diferentes. Para o autor,

Cada sociedade tem seu ideal de ser humano. Para os gregos a agilidade física, a racionalidade e um comportamento virtuoso eram apreciados. Já os romanos valorizavam quem ostentava a coragem máscula. Os seguidores do Islã valorizavam quem tinha dons para a poesia, a música, a caligrafia, a habilidade em arco e o desenho. (p.11).

Nos últimos séculos, nas sociedades ocidentais a inteligência tem tido conotações diferentes, de acordo com o tempo e o lugar. Nas escolas tradicionais, as pessoas inteligentes eram aquelas que dominavam as línguas clássicas e a matemática. Nas empresas, quem previa as oportunidades comerciais era considerado inteligente. Na virada do milênio, dois tipos de intelectuais passaram a ser valorizados: o analista de símbolos (decifra vários símbolos simultaneamente) e o mestre da mudança (habilidade em solucionar problemas).

Gardner (2000) explica que no final do século XIX, Francis Galton, um dos fundadores da avaliação psicológica moderna, achava que a inteligência era uma característica familiar, e podia ser avaliada mais diretamente. Sendo assim, em 1870

começou a elaborar testes de inteligência mais formais, e a partir destes testes, as pessoas procuravam a melhor maneira para defini-la.

Antunes (1998, p.12) esclarece que a inteligência é a melhor saída para resolver problemas. O autor afirma que

A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até criar produtos válidos para a cultura que nos envolve.

No que se refere à avaliação do desenvolvimento escolar, Antunes (2008) esclarece que a escola deve identificar os progressos alcançados pelos alunos, tendo em vista suas inteligências, baseando-se no “quanto” ocorreram e quanto poderia se esperar de progresso com e sem a intervenção do professor, sendo essencial conhecer a distância percorrida por ele na compreensão das inteligências múltiplas de seus alunos para interferir sobre elas.

2.1 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Para Gardner (2000), a palavra inteligência é usada para definir a capacidade de resolver problemas, de encontrar respostas para questões e aprender novos assuntos de modo rápido e eficiente. Nessa visão, a inteligência é uma faculdade única, utilizada em qualquer situação de resolução de problemas. A inteligência é uma capacidade com diferentes graus e que encontramos em todos os indivíduos. A teoria das Inteligências Múltiplas possui origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, no entanto, somente são tratadas aquelas capacidades universais na espécie humana. Ainda que o biológico seja o fator determinante, deve-se incluir a participação do estímulo cultural nesse domínio. Cada inteligência deve conter um ponto essencial ou um conjunto de elementos identificáveis. A inteligência é ativada e desencadeada por diversos tipos de informações internas e externas. A teoria das inteligências múltiplas se difere do conceito tradicional de inteligência, mediante a implicação na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos para determinadas situações, seja qual for o ambiente ou

comunidade cultural. Essa capacidade de resolver problemas leva o indivíduo a traçar um objetivo e estabelecer trajetórias para alcançá-lo. Nessa teoria, inicia-se o trabalho com a resolução dos problemas, para então, examinar quais inteligências foram responsáveis pela solução encontrada. As múltiplas faculdades humanas, as inteligências, são independentes, isto significa que um alto nível de capacidade de uma determinada inteligência, não requer o mesmo nível em uma outra inteligência. Apresentaremos agora considerações de cada uma das sete inteligências apresentadas pela teoria desse autor. Vale ressaltar que, embora cada inteligência possua características particulares, isso não significa que elas sejam utilizadas separadamente:

a) Inteligência musical: reserva a capacidade de certas partes do cérebro de perceber e produzir música. Essas áreas estão localizadas no hemisfério direito. Temos como exemplo crianças autistas que conseguem tocar um instrumento musical, mas não conseguem falar; esse fato apresenta bem a independência da inteligência musical. Para várias culturas a música é considerada uma faculdade universal.

b) Inteligência corporal-cinestésica: o controle do movimento corporal está localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra-lateral. Usar o conhecimento do corporal-cinestésico como solucionador de problemas, não é o mesmo que solucionar uma equação matemática, no entanto é ter a capacidade de usar seu corpo para expressar-se como na dança, ou em um jogo.

c) Inteligência lógico-matemática: pode apresentar-se de maneira não verbal, na qual soluções são encontradas antes mesmo de serem articuladas. É a inteligência “pura”, faculdade de resolver problemas que encurta o caminho entre os domínios.

d) Inteligência linguística: essa inteligência apresenta, por exemplo, uma área do cérebro, chamada Centro de Broca, que é responsável pela produção de sentenças gramaticais.

e) Inteligência espacial: apóia-se na capacidade de solucionar problemas espaciais, seja ele em uma navegação, ou em um jogo de xadrez.

f) Inteligência interpessoal: está baseada numa capacidade de perceber distinções entre os outros, principalmente os contrastes nos estados de ânimo, temperamento, motivações, intenções e desejos. Essa inteligência nos permite conhecer e trabalhar a favor do outro.

g) Inteligência intrapessoal: oferece a capacidade de conhecer os aspectos internos de uma pessoa, ou seja, ter acesso aos sentimentos, às emoções para então usá-las para orientar seu próprio comportamento. Sobretudo essa inteligência permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco.

3 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Para iniciarmos as investigações sobre a avaliação vimo-nos compelidas a buscar sua história.

Luckesi (1995) aponta a origem da avaliação na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. O autor afirma que em meados do século XVI, a pedagogia jesuítica, tinha uma atenção especial com o ritual das provas e exames, apesar do rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, buscando a constituição de superioridade católica. Estes se caracterizavam por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados. O termo avaliação da aprendizagem é recente, apareceu em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente.

Segundo Sousa (1995), no final dos anos 1930, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que desenvolveu de forma mais sistemática a produção da pesquisa em educação, com investigações sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos, objetivando melhorias. Também cabia a esse Instituto participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. A autora destaca que a avaliação servia como um procedimento de mensuração, no qual os resultados eram obtidos por meio de testagem. Esse destaque dado à avaliação é o resultado do contexto vivenciado pelos Estados Unidos, nas duas primeiras décadas do século XX, com Robert Thomdike e seus testes de mensuração de capacidades e características do homem. Assim, os testes e medidas educacionais ganhavam relevância e resultavam em testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A busca pela quantificação, neutralidade e objetividade da avaliação excedia o campo dos estudos teóricos estendendo-se para a legislação educacional. Portanto, a avaliação apresentava-se de forma pontual, inflexível, imparcial e objetiva, ou seja, era a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno. Na década de 1950, as pesquisas deixam o campo psicológico para evidenciar a relação entre o sistema

escolar e a sociedade. Em 1952, o professor Anísio Teixeira, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e passou a dar maior destaque ao trabalho de pesquisa. Na década de 1960, a Lei 4.024/61 define as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e, no que diz respeito à avaliação, não se encontram textos específicos sobre o assunto. Na metade dessa década, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passa-se a afirmar que a educação vai mal porque é mal administrada, por isso, o foco mudou para o planejamento, voltado para a racionalização do trabalho capaz de enfrentar os problemas do sistema. Diante do contexto de busca pela reorganização política e social do país, o destaque dos estudos transferiu-se para a natureza econômica. A análise focou a educação como investimento, formação de recursos humanos e formação profissional para o mercado de trabalho. E as pesquisas educacionais caminharam em direção à tecnologia educacional, na qual o foco centralizou-se na racionalização empresarial, acreditando-se que a mudança tecnológica resolveria e traria bons resultados educacionais. A avaliação baseada na concepção de avaliação por objetivos, desenvolvida por Tyler, marca a década de 1970. Sua concepção é apontada pela verificação da aquisição dos objetivos do programa de ensino. A avaliação como mensuração dá lugar à dimensão tecnológica da avaliação, que coloca ênfase no seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. No final dessa década, com os problemas do regime político e o movimento por uma redemocratização, estudos analisaram o atrelamento entre educação e Estado. Perante esse quadro, as teorias crítico reprodutivas delataram o papel exercido pela escola, de organizar e funcionar em favorecimento da classe dominante, reproduzindo as relações sociais. Durante os anos 80, a sociedade vivencia o momento de transição democrática e organização na sociedade brasileira, com o processo de elaboração da Constituição da República, com discussão de diretrizes do sistema de ensino e o processo de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. A educação recebe uma nova visão e uma revalorização, deixando a concepção de espaço de reprodução cultural, econômica e de instrumento de dominação para o Estado, assumindo um caráter com potencial transformador em busca da construção da democracia. A partir da metade dos anos 1980, desenvolveu-se um maior número de estudos, com renovações teóricas, trazendo contribuições importantes. Descrições e análises de como se consolidavam

a avaliação nos contextos escolares, forneceram importantes elementos para a finalidade e consolidação da avaliação da aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O que é e para que serve?

Haydt (2004) afirma que o termo avaliação é associado a exame, nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência, mas que ela assume dimensões mais amplas, uma vez que a atividade educativa não visa apenas à obtenção de notas, mas proporcionar uma mudança de comportamento nos alunos. A avaliação serve para verificar em que medida os objetivos educacionais estão sendo atingidos e como o professor poderá ajudar seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Transcrevemos as definições de alguns renomados estudiosos, citados pela autora, para o termo avaliação. Observa-se que cada uma delas reflete a postura filosófica de cada estudioso:

a) Para Ralph Tyler,

O processo de avaliação consiste essencialmente, em determinado currículo e do ensinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa. [...] A avaliação é o processo que determina o grau em que mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (p. 11).

b) Michael Scriven define avaliação como

[...] uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados reativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas e na justificação: a) dos instrumentos e coletas de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios. (p. 12).

c) Para Daniel Stufflebeam, “A avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. (p.12).

d) Bloom, Hastings e Madaus apresentaram as várias dimensões do conceito de avaliação de uma forma muito abrangente, na qual fica claro o conceito de que a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um recurso que visa o controle da qualidade. Segundo eles,

A avaliação é um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.

A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final.

A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação

da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo de ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais. (p. 12).

Hoffman (2000) preconiza que a avaliação é essencial à educação por servir para a reflexão sobre a prática docente. Assim, o professor que não avalia nem questiona sua prática fecha-se para o novo e tende a lecionar verdades absolutas e terminais. A avaliação é a reflexão transformada em ação e visa o conhecimento de si mesmo e do outro. Refletir e avaliar a prática docente possibilita a mudança e a adaptação necessárias à melhoria do processo educacional e tem por objetivo verificar o grau em que as mudanças comportamentais ocorrem nos alunos, para intervir nesses comportamentos e modificá-los se necessário for. É claro que toda avaliação deve orientar-se por objetivos pré-definidos pelo professor, pois não há como avaliar o nível de aprendizagem de um aluno se o professor não tem objetivos claros e bem definidos em relação aos conteúdos trabalhados.

Sancheze e Weisz (2000) apontam a necessidade de o professor conhecer o nível de conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar um novo trabalho, conteúdo ou atividade, pois os alunos usam esses conhecimentos como sustentação para a nova aprendizagem, partindo do que já sabem para construir o que ainda não sabem. Esse diagnóstico prévio, que avalia o aluno já no início do processo, faz parte da relação ensino-aprendizagem sob o enfoque construtivista. Avalia-se também a intervenção do professor, uma vez que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. O professor por vezes está tão envolvido com as tarefas escolares que não consegue perceber as dificuldades e necessidades da sua turma que para outros parecem claras. Por isso é importante que ele possa contar com o apoio de um coordenador, orientador ou até mesmo de um colega no sentido de orientar sua prática rumo ao aprendizado significativo. As escolas brasileiras tendem a avaliar seus alunos com o propósito de quantificar a aprendizagem através de notas e conceitos que visam unicamente

promovê-los ou retê-los em função disso, não cumprindo com sua finalidade que é a de contribuir com o processo de aprendizagem.

Cabrito (2009) afirma que o êxito do professor perante seus alunos não depende apenas dos seus esforços, mas de todo o contexto em que sua realidade se insere, como as características econômicas, sociais e culturais dos alunos, das escolas e do meio envolvente. Sendo assim, um professor pode ter sucesso em uma turma e não obter êxito em outra, embora se dedique igualmente em ambas. Essa complexidade pode ainda ser agravada por fatores de natureza subjetiva, difíceis de classificar. Avaliar e compreender a qualidade em educação só faz sentido se houver um objetivo formativo, contribuindo para encontrar os problemas e buscar as respostas mais adequadas a cada situação. A avaliação deve servir para que cada escola encontre seu caminho e não para promover a concorrência, a rivalidade e demais formas de exclusão e desigualdade social.

Para Andrighetto (2009), a avaliação não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos pelo professor, mas à soma de experiências do meio escolar com o meio sócio-cultural trazido pelos alunos. Cabe a ele utilizar os erros como exemplo e enriquecimento didático, possibilitando com isso, consciência da situação escolar pelos alunos e orientação dos esforços em direção aos critérios de exigências da escola. O autor cita ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, projetada em 1988 e aprovada em 1996, que afirma que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho escolar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
Possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar;
Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]. (p. 1544).

De acordo com essa lei, a escola deve comprovar a eficiência dos alunos, ou seja, avaliar seu êxito sem confundir avaliação com medição, uma vez que não há instrumento preciso para a avaliação, pois o que está sendo avaliado não é um objeto, mas um processo humano contínuo. Além disso, há causas, fora da escola,

que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos e precisam ser trabalhados e respeitados por ela. O principal objetivo da avaliação escolar é o aperfeiçoamento do ensino e torna-se um instrumento eficaz, se utilizado para analisar e compreender o processo de aprendizagem como um todo.

Luckesi (2002) questiona a diferença existente entre os termos “avaliação” e “verificação da aprendizagem”. Segundo ele, avaliar, do latim *avalare*, significa “dar valor a...”, implicando assim, um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto avaliado, seguido de uma ação que intervirá ou não sobre ele a fim de modificá-lo positivamente. Avaliar é, pois, um ato dinâmico, enquanto o termo verificar, do latim *verum-facere*, significa “fazer verdadeiro” e configura-se pela observação, análise e síntese de informações; ela “congela” o objeto e não intervém sobre ele, aceitando os resultados obtidos como conclusivos. Trata-se de um processo estático e de pouco significado para o aluno, pois apenas o classifica. Infelizmente, temos notado que a maioria das escolas brasileiras realiza com seus alunos a verificação da aprendizagem e não a avaliação como deveria ser. Os resultados obtidos por meio de testes, provas e demais atividades servem para classificar os alunos, aprovando-os ou reprovando-os por não atingirem a meta. São poucos os professores que se envolvem com a aprendizagem dos alunos tentando compreender seus avanços, limites e dificuldades e os auxiliando nesse processo.

4.1 TESTAR, MEDIR OU AVALIAR?

Segundo Haydt (2004), há algumas décadas, avaliar e medir eram termos tidos como sinônimos devido à ênfase que se dava aos testes, mas, com o passar do tempo, notou-se que nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. Sendo assim, a partir da década de 1960, a avaliação passou a ser vista de uma nova maneira por interferência de grupos de estudo organizados nos Estados Unidos, para elaborar e avaliar novos programas educacionais. Mas, quais são as diferenças existentes entre os termos testar, medir e avaliar? Testar significa submeter a teste ou experiência, ou seja, verificar o desempenho através de testes. Os educadores, porém devem ser cautelosos com essa prática, uma vez que nem

tudo em educação pode ser medido por meio de testes. Medir significa determinar a quantidade, extensão ou grau baseando-se em sistemas de unidades convencionais, expressas em números, o que o torna objetivo e exato. E essa objetividade e exatidão são insuficientes para a verificação do desempenho, pelo mesmo motivo dos testes. Avaliar significa julgar ou fazer apreciação com base em escala de valores. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com critérios pré-definidos. Portanto, esses termos não são sinônimos, mas se completam. Não basta testar e medir, uma vez que o professor deverá interpretar os dados obtidos em termos de avaliação, referindo-se tanto aos aspectos quantitativos quanto aos qualitativos como interesses, atitudes, habilidades e competências dos alunos, entre outros.

4.2 AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Para Mello e Ribeiro (2003), a avaliação deve ser feita ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, de maneira contínua e sistemática, a fim de que se adequem os procedimentos e haja o acompanhamento e o controle de todas as etapas da aprendizagem, trabalhando em interface com os objetivos que se pretenda alcançar. Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação, as autoras afirmam que sua escolha exige cuidados quanto à metodologia a ser usada, de modo a favorecer o alcance dos objetivos, sejam eles quantitativos ou qualitativos. A avaliação quantitativa deve ser permanente e diária, fazendo uso de fichas acumulativas dos alunos, nas quais registra-se seu desenvolvimento para apresentar os resultados aos responsáveis, quando e, se necessário. A avaliação qualitativa usa como principal instrumento a observação. E se realiza por meio de fichas, testes padronizados e testes elaborados pelo professor, estímulos à convivência e à vivência de cada etapa da construção da aprendizagem. O processo avaliativo compreende certa uniformidade entre as escolas, apresentando, porém, critérios inerentes à realidade em que cada escola está inserida.

Para Antunes (2008), o boletim tradicional expressa os resultados quantitativos e cognitivos dos alunos e o portfólio ou ficha diagnóstica, expressa capacidades,

inteligências e competências. Os alunos constroem significados à medida que atribuem determinado sentido aos conteúdos ensinados. Isso também ocorre com a avaliação que depende da maneira como é proposta, envolvida e avaliada pelos professores para que se obtenha os resultados esperados. A avaliação no Brasil sempre visou a atingir o máximo e, avaliar em busca do máximo, contradiz o respeito às potencialidades e necessidades de cada aluno. A aprendizagem significativa busca alcançar pessoas diferentes em níveis diferentes, cabendo ao professor descobrir o que é significativo para cada aluno. Toda avaliação é estática, como uma fotografia e, portanto, capta o desempenho do aluno em um momento específico. Essas avaliações são de baixa confiabilidade e, por isso, devem ser substituídas por outros instrumentos que contemplem o dinamismo da construção de significados.

Hoffmann (2001, p. 146), propõe uma avaliação mediadora, a qual afirma tratar-se de uma avaliação que

[...] pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estruturados. [...] professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Para a autora, a avaliação mediadora abrange a construção do conhecimento, numa implicação de ação e reflexão do professor e aluno, com oferta de situações novas e desafiadoras, como leituras, investigações e explicações que aprimorem o ensino-aprendizagem, numa relação dialógica. No entanto, a avaliação apontada estaria sendo considerada como uma prática quase impossível, ou muito difícil pelos professores, pois essa ação exigiria relação intensa e direta, com atendimento individual e maior tempo em sala de aula.

4.3 MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

Para Haydt (2004), a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada à averiguação do nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, trata-se de verificar o que aprenderam. A avaliação apresenta três modalidades:

a) Avaliação diagnóstica: é um tipo de avaliação “realizada no início de um curso, período ou unidade de ensino” (p. 16) para constatar se os alunos apresentam conhecimentos e habilidades necessários para a construção de novas aprendizagens. Utiliza-se também para identificar problemas de aprendizagem e suas causas na possibilidade de repará-los. Sua função é incluir o aluno no seu processo de aprendizagem e não de excluí-lo.

b) Avaliação formativa: essa avaliação é realizada durante todo o ano letivo e vai além de verificar se os alunos estão alcançando os objetivos previstos de cada etapa do ensino-aprendizagem, pois visa formar o ser humano para a vida. Por meio dessa avaliação, o aluno é capaz de perceber seus erros e acertos, encontrando assim estímulos para adquirir novos conhecimentos. Essa modalidade orienta tanto a aprendizagem do aluno quanto o trabalho do professor, permitindo o aperfeiçoamento de seu trabalho. É uma avaliação que controla a qualidade do ensino-aprendizagem garantindo bons resultados na prática educacional. Para Perrenoud (1999), essa avaliação contribui para o desenvolvimento do aluno e visa regular o processo de aprendizagem. O autor afirma que a observação é um fator essencial para a compreensão desse processo. Vilas Boas (2004) ressalva que a avaliação formativa promove a aprendizagem do aluno de forma global, sendo ele co-responsável pelo seu desenvolvimento, pela organização e autoavaliação do seu próprio trabalho. A atitude do professor no decorrer das aulas é imprescindível para que a avaliação promova a aprendizagem dos educandos.

c) Avaliação somativa: para que a avaliação tenha um caráter transformador, deve envolver a promoção da aprendizagem dos alunos, mas essa modalidade é realizada “ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino” (p. 18) com o único objetivo de aprovar ou reprovar os alunos. Vasconcellos (2000) afirma que essa avaliação influenciou a reprovação em massa dos estudantes no Brasil, o que tornou o ambiente escolar uma cultura de exclusão. Hoffmann (1993) afirma que a avaliação classificatória cumpre a parte burocrática da escola, registrando apenas os resultados obtidos em cada bimestre. “O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder”. (p. 19).

5 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

Segundo Hoffmann (2001), os educadores, de modo geral, crêem que a avaliação classificatória é a que garante a qualidade e essa crença está presente também na sociedade, jornais, televisão e entre outros profissionais. Com base nessa crença, as escolas temem a mudança no que se refere à forma de avaliar. A escola inovadora carrega consigo um descrédito e o foco está na avaliação e nos professores que são considerados menos exigentes, enquanto a escola tradicional carrega a rigidez, a exigência e a disciplina. A autora questiona a qualidade da escola tradicional, já que nesse modelo há um grande número de alunos repetentes e evadidos. Questiona também o fato de haver preocupação política com o acesso dos alunos à escola, mas não com sua permanência. A justificativa apresentada pelos governantes é a inexistência de vagas suficientes para todos, porém, a situação é mais complexa, pois há uma grande falta de infraestrutura, professores, direção administrativa e pedagógica. Perante esse quadro não se pode sustentar que haja qualidade. A prática tradicional de avaliação não tem sentido, não há um verdadeiro significado em seu mecanismo, no entanto, toda a sociedade a tem como a verdadeira para a garantia de uma escola de qualidade.

Para Rabelo (1998), a avaliação é uma prática educacional que deve buscar a transformação social, deixando a simples manutenção que visa só o melhorar. Deve-se deixar o caráter de ato mecânico em busca de ações refletidas que permitam a construção e o alcance da qualidade. Ela não pode ser considerada numa dimensão acabada e pronta, mas necessita de um olhar investigativo com práticas sucessivas de indagações. A avaliação sempre apresentou o mesmo discurso, que deve ser contínua visando todo o processo, no entanto, a prática tem revelado uma avaliação classificatória que não contribuí em nada para a aprendizagem e, sobretudo, qualidade do ensino.

De acordo com Mello e Ribeiro (2003), o professor é o sujeito de sua prática e tem que analisar vários caminhos e escolher aquele que lhe dará uma formação mais abrangente, ciente de que precisa formar cidadãos que consigam acompanhar as transformações de seu tempo sem perder a visão do todo. A maior dificuldade desse processo se encontra nas relações interpessoais. Elas afirmam também que não

basta avaliar para melhorar. Só a avaliação de desempenho do professor não basta para que a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem melhorem.

5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Segundo Rojas (2007), a avaliação realizada pelo professor em sala de aula estende-se da simples verificação de tarefas, provas e atribuição de notas para a utilização na promoção ou retenção ao final do ano, ou seja, essa avaliação tem apenas o intuito de acumular informações para a secretaria escolar. A verdadeira ação da avaliação não foi alcançada pela análise das atividades que promoveram a aprendizagem. No dia-a-dia da sala de aula, temos professores estabelecendo suas práticas e fundando seus saberes acerca da avaliação, sem a reflexão para sua real finalidade. O exercício dessa avaliação na escola gera um mal estar em todos os envolvidos como a direção, os professores, os alunos e seus familiares. O autor afirma que a avaliação, tanto educacional quanto da aprendizagem advêm de valores e atitudes que exigem infinitamente reflexões e adequações. Ele analisa que os professores, bem como a equipe escolar, não compreendem e não estão preparados para realizar avaliações. Aponta que parte dessa deficiência encontra-se na formação inicial e na estrutura de trabalho oferecida aos profissionais da educação e na falta de formação continuada e acrescenta que

Diante desses fatos, [...] avaliação educacional, diz respeito a como transformar a tarefa avaliativa de modo que não se contemple somente a necessidade burocrática da secretaria escolar – o lançamento de notas bimestrais nos boletins dos alunos. O objetivo é que essa tarefa assuma um papel articulador entre um ensino e uma aprendizagem significativa. (p. 10).

Para Hoffmann (2001), há duas classes de professores: os do Ensino Fundamental, que apresentam mais aceitabilidade à discussão da prática da avaliação e a dos professores do Ensino Médio e Superior que sentem grande dificuldade em abandonar as práticas exercidas por vários anos. Contudo, essa realidade torna-se preocupante, pois os modelos vivenciados nos cursos de formação são reproduzidos pelos professores em suas salas de aula.

Com base, nessa má formação do período escolar e universitário a respeito da avaliação, pode-se afirmar que os professores apóiam-se nos exemplos de práticas avaliativas observadas, sem se preocupar com a sequência de procedimentos como definição de objetivos, critérios e modo de interpretar os resultados, cujas metas e sucesso é singular de cada aluno.

6 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Segundo Vasconcellos (2006), o objetivo dos instrumentos de avaliação é coletar dados para que o professor possa julgar adequadamente o processo de aprendizagem.

Para Haydt (2004), a medição do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma indireta, pois a aprendizagem não pode ser medida em si, mas medir alguns comportamentos que nos permitem perceber se ela ocorreu ou não. Na verdade, não é possível medir toda a aprendizagem, mas as amostras dos resultados alcançados. Por isso, o professor deve utilizar o maior número de amostras possíveis para que a avaliação seja válida e fidedigna. “As técnicas e os instrumentos de avaliação são classificados de diversas formas. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta dos dados”. (p. 56).

Mediano (1976 apud HAYDT, 2004, p. 56) afirma que “a técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso”. O professor precisa conhecer as vantagens e as desvantagens de cada técnica e instrumento de avaliação para escolher de forma adequada, selecionando o mais condizente com os objetivos previstos.

De acordo com Turra et al. (1975 apud HAYDT, 2004, p. 58),

Para realizar uma avaliação adequada, é imprescindível utilizar instrumentos que proporcionem dados corretos. Para isso devemos definir bem o que queremos avaliar e selecionar o instrumento que se preste à coleta dos dados referente ao objetivo proposto.

Para Aquino e Cavalcante (2009), as provas e os exames têm o objetivo de medir o desempenho do aluno em determinado conteúdo para classificá-lo, aprovando-o ou reprovando-o, por meio de conceitos, notas.

Perrenoud (1990 apud CAMARGO, 1997, p. 18) afirma que

Não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador, nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação [...] Professor e aluno se envolvem

num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento.

Cada instrumento avaliativo precisa ser confrontado, pois os objetivos devem ir ao encontro dos comportamentos a serem atingidos. (TYLER, 1981 apud SAKAMOTO, 2008).

A avaliação não pode ser comparada a uma medida, pois baseia-se no trabalho escolar e na participação da turma. Sendo assim, o aluno espera que sua nota seja atribuída de acordo com sua participação. O professor, então, acaba julgando qualquer desempenho do aluno para se sentir justo. (MERLE, 1996 apud PERRENOUD, 1999).

Segundo Andrighetto e Richterl (2009), a avaliação não pode ser ineficaz e excludente. O avaliador deve saber o que será avaliado e qual o real propósito da avaliação. Por isso, ele não pode aplicar provas que priorizem uma única habilidade. É preciso utilizar múltiplos instrumentos de coleta que lhe permita verificar se o aluno adquiriu conhecimentos, capacidades, atitudes, etc.

Segundo Dias Sobrinho (2008), os instrumentos não podem ser estáticos, mas sim um processo dinâmico entre avaliador e avaliado. O avaliador não deve utilizar “instrumentos de mensuração e procedimentos metodológicos estáticos”. Não pode basear-se em verificações de produtos e ações acabados. Os instrumentos e as práticas de medidas devem induzir às reflexões e ações com análises qualitativas.

Luckesi (199-?) afirma que a principal questão da avaliação não está nos instrumentos, mas na conduta do professor que, muitas vezes, demonstra autoritarismo, utilizando a prova como castigo para o aluno. Dessa forma, a nota passa a ser a avaliação e o mais importante, transforma-se em uma ameaça ao educando.

Rabelo (2004) define muito bem esta questão ao afirmar que o problema não é a nota, mas a postura avaliativa do professor sobre ela. A questão não é dar ou não a nota, mas analisar os “paradigmas a respeito dela, a mudança de filosofia pedagógica” (p. 80). O importante é que o educador não confunda avaliação com

nota. A nota é apenas uma das formas para se expressar os resultados avaliativos. Muitas vezes, o fato de não atribuir nota se torna mais “arbitrário e autoritário” (p. 81) do que dar a nota. A avaliação deve ser vista como uma relação dialética entre professor e aluno. O professor atua como informante de saberes e aprendizagens para o aluno, apoiando-o em informações esclarecedoras e encorajadoras, a fim de orientá-lo em seus sucessos ou insucessos.

Passamos a apresentar diferentes instrumentos de avaliação e a análise que os autores pesquisados fazem sobre como e quando os educadores devem utilizar cada um.

a) Testagem

Para Haydt (2004) os testes são mais utilizados para determinar se os objetivos cognitivos estão sendo atingidos, mas podem também dar informações das áreas afetivas e psicomotoras. Eles apresentam vantagens como avaliar vários objetivos ao mesmo tempo; possibilitar um julgamento objetivo e rápido, devido à correção simples; limitar-se ao conteúdo da matéria, possibilitar o uso dos seus resultados estatisticamente. Mas apresentam algumas desvantagens, como elaboração difícil e demorada; exige digitação e impressão; não avaliam a expressão; condicionam os alunos à passividade; requerem fiscalização cuidadosa para evitar a “cola”.

Hoffmann (2005) afirma que a contagem de acertos não pode ser estática, pois deve-se levar em conta as relações das respostas dos educandos. Cada resposta não deve ter um valor em si mesma. Tendo um caráter investigatório, o teste é um instrumento de análise tanto do professor quanto do aluno. Os resultados não podem ser infalíveis ou irrefutáveis, pois apresentam falhas e incoerências e, por isso, devem ser “questionados quanto ao seu significado e consistência” (p. 51). A autora acrescenta que

É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos. Isso significa, por exemplo, perceber que a nota seis de José pode ser radicalmente diferente da nota seis de Maria, obtida no mesmo teste, em circunstâncias idênticas. Simplesmente porque os itens desenvolvidos com prioridade por José podem ser totalmente diferentes daqueles desenvolvidos por Maria. O que representa possibilidade de orientações, explicações diferenciadas do professor a cada aluno na ação de acompanhamento (p. 51).

Sant'Anna (2001) sugere que se faça um pré-teste, que é uma antecipação do teste, uma sondagem para diagnosticar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ou também pode servir para verificar os pré-requisitos dos alunos para que uma nova unidade de trabalho seja iniciada. Além disso, é um instrumento para detectar o que os alunos já sabem sobre uma unidade ou o que ainda precisa ser trabalhado durante o semestre ou ano letivo. Este instrumento “testa o progresso dos alunos e o grau de desenvolvimento atingido pela turma” (p. 94).

Para Barlow (2006), o teste deve ser fiel para não apresentar resultados isolados de um momento a outro e firmar aquisições ou descobrir outras. As questões dos testes de múltipla escolha devem ser claras, nem curtas e nem longas, “[...] é preciso apresentar pelo menos quatro opções para evitar uma escolha aleatória. As opções devem ser dispostas em uma ordem natural: cronológica, crescente, decrescente etc” (p. 136); o professor tem que tomar cuidado para não sugerir as respostas e nem colocar as famosas “pegadinhas”.

b) Provas Dissertativas

Para Colotto (1972, apud HAYDT, 2004) as provas dissertativas são recursos valiosos, pois o aluno tem a oportunidade de expressar seus pensamentos. A prova dissertativa apresenta vantagens, como: ser facilmente organizada; possibilitar a verificação da capacidade reflexiva do aluno; verificar se o aluno organiza e expressa suas ideias de forma clara e correta. Mas apresentam desvantagens como não abranger todos os conteúdos estudados; o padrão de correção não poder ser rígido, pois as respostas são livres e sua correção exige tempo.

Barlow (2006) nomeia esse modelo de avaliação como redação e afirma que é a mais aplicada pelos professores. Por conter questões explícitas ou implícitas, o enunciado deve ser muito claro, para que o aluno possa comentar e demonstrar seus conhecimentos. Acrescenta ainda que o professor deve indicar com antecedência os critérios de avaliação da prova, bem como os valores e pesos de cada questão na nota final.

c) Inquirição

Haydt (2004) afirma que a entrevista e os questionários são instrumentos proveitosos para averiguar as mudanças nas atitudes e interesses dos alunos. A prova oral foi o recurso mais usado até o final do século passado, mas hoje é pouco utilizada. A vantagem da prova oral é permitir avaliar a capacidade reflexiva e crítica do estudante. Mas as desvantagens são diversas, como oferecer amostra reduzida do conhecimento do aluno; os atributos pessoais do aluno interferem no resultado; o julgamento é imediato tornando-se subjetivo; requer muito tempo por ser individual; não há igualdade de questões nem de condições ambientais.

Para Sant'Anna (2001), a inquirição é coletar dados e informações para se obter fatos relevantes. Os questionários são questões objetivas ou subjetivas e respondidas sem interferências. Os tipos especiais de questionários são: a) inventário: afirmações precedidas de uns parênteses e há o registro da percepção do observador; b) escalas de atitudes - os itens são primeiramente aplicados em um grupo piloto para assegurar que a escala meça com segurança. A entrevista deve ser objetiva e espontânea, realizada num ambiente acolhedor e o entrevistador deve ouvir com atenção, sem interromper.

d) Observação

Segundo Haydt (2004), a observação é uma técnica adequada para verificar o ajustamento do aluno em situações sociais, para detectar hábitos e aptidões operacionais. Mas o professor precisa ter cuidado para não estereotipar, rotular os alunos. A avaliação deve ser a mais objetiva possível a começar pela elaboração dos instrumentos que devem ser válidos, objetivos e fidedignos. A observação casual ou informal é a mais utilizada pelos professores. A observação é espontânea, pois já que se interagem entre si e trabalham em conjunto, observam-se uns aos outros constantemente. A observação sistemática ou dirigida é metódica e organizada, seus aspectos são determinados com antecedência e os resultados são registrados com freqüência. Os professores devem tomar cuidado para não focar apenas sua observação em alguns alunos, mas sim na classe toda, pois todos os alunos precisam de auxílio e devem ser observados nas mais variadas situações. Com os dados obtidos, o professor construirá um registro escrito (anedotário) de

fatos significativos da vida escolar do aluno. Assim, o professor aproveitará a informações obtidas “no aperfeiçoamento do trabalho didático em sala de aula. A partir das conclusões introduzirá as modificações para adaptar os conteúdos curriculares e melhorar as estratégias de ensino” (p. 125).

Para Sant’Anna (2001), a observação constitui-se em técnicas de coletas de dados comuns e técnica de documentação. Os instrumentos de observação são: a) registro: fatos observados de forma objetiva, sem interferência de interpretações pessoais; b) fichas de avaliação (individual ou coletiva): observação dirigida com roteiros ou questionamentos; c) fichas de registro de ocorrências: são aplicadas num período de tempo maior para obter uma descrição operacional do comportamento; d) anedotário: descrição breve e objetiva de fatos significativos. Há ainda a escala de avaliação ou classificação que “[...] permitem observar aspectos definidos do comportamento, oferecem um quadro de referência comparativo do aluno a um mesmo conjunto de características; julgamento adequado dos fatos; permite avaliação do processo e produto da aprendizagem” (p. 113). Nas escalas numéricas, o observador utiliza números para corresponder a uma descrição verbal constante de uma característica para outra. A escala de avaliação gráfica “[...] é uma linha horizontal ou vertical com uma série de categorias ao longo da mesma. O observador deverá assinalar o ponto que melhor identifica o comportamento observado” (p. 114). A escala gráfica descritiva apresenta mais clareza na descrição dos pontos principais.

Mediano (1982 apud SILVA, 1992) apresenta este instrumento como “Listas de checagem”. O professor prepara uma lista de comportamentos, atributos, qualidades ou habilidades que se espera que os alunos alcancem.

e) Conselho de Classe

Sant’Anna (2001) considera também o Conselho de Classe como um instrumento de avaliação. Trata-se de uma reunião organizada entre diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional, professores, professor conselheiro, aluno representante da turma e um pai representante, organizada bimestral ou anual, de acordo com as necessidades e interesse da escola. A cada conselho, os envolvidos consideram o processo escolar e os aspectos do currículo. A autora cita algumas recomendações

para que a avaliação seja mais digna e humana, como não rotular o aluno, fazer observações concretas, discutir o aproveitamento de cada aluno e da classe como um todo, analisando o rendimento da turma, dar assistência ao aluno que apresentou rendimento favorável, criar melhores condições para o trabalho diário do professor, orientar o aluno em como e para que estudar e como se autoavaliar, analisar o currículo da escola, analisar a eficácia dos instrumentos utilizados pelos professores, para promover uma aprendizagem mais eficiente por parte do aluno, permitir uma visão clara ao aluno e aos pais sobre o seu desempenho.

Vasconcelos (2007) não associa o Conselho de Classe a um instrumento de avaliação, mas o considera uma estratégia importante para superar os problemas pedagógicos, comunitários e administrativos da escola e afirma que deve ser realizada bimestralmente, não apenas no final do ano letivo quando nada mais poderá ser modificado. Deverá contar com a participação de todos os membros da comunidade, ou seus representantes, para se ter uma visão em conjunto. O autor acredita que nessas reuniões o enfoque principal é o processo educativo, não as notas dos alunos. O conselho do final do ano que “decide o futuro de muita gente” (p. 93), deve levar em conta algumas questões relevantes, como ser preparado com antecedência, ter estabelecidos critérios para ajudar os alunos e um tempo adequado para uma análise mais justa das decisões.

f) Autoavaliação

De acordo com Haydt (2004), a autoavaliação tem objetivos de longo prazo no processo educativo, pois desenvolve o senso de responsabilidade e o espírito crítico. O aluno adota uma postura crítica sobre seu comportamento, em relação ao seu próprio conhecimento e sobre si mesmo. Para a autora, os alunos precisam de orientação para realizar a autoavaliação, pois no início eles não têm objetividade na análise, apresentam dificuldades para falar de si mesmos e de se expressarem. O professor deve orientá-los para que a capacidade de se autoavaliar seja uma prática constante. Por isso, o professor precisa oferecer-lhes lista de verificação, escalas de classificação e gráficos para registros do aproveitamento escolar, que são instrumentos que servem para registrar os dados resultantes tanto da observação como da autoavaliação. A lista de verificação é um questionário pequeno com perguntas ou itens sobre os aspectos do comportamento do aluno. As perguntas são

elaboradas de acordo com os aspectos analisados: aproveitamento nos estudos, comportamento na escola, relacionamento com os colegas, participação e cooperação nos trabalhos em grupo, condição de saúde, hábitos, sentimentos, atitudes, habilidades, interesses, preferências e aversões. Algumas listas são utilizadas pelo professor, outras respondidas pelos alunos. Sendo assim, o professor deve elaborar as perguntas considerando o nível de desenvolvimento dos alunos e sua formação escolar. O aluno também poderá acrescentar itens de seu interesse e o que entenda como necessário para sua autoavaliação. Quando a lista é elaborada com a classe, os alunos têm uma compreensão mais clara do significado e se tornam mais responsáveis.

Para Sant'Anna (2001), a autoavaliação permite ao aluno analisar suas aptidões, atitudes e comportamentos. Para que o aluno seja responsável por sua aprendizagem, é preciso que se sinta seguro e tenha uma visão clara do que e como aperfeiçoar-se. Para isso, cabe ao professor acreditar nele e oferecer condições para que a aprendizagem seja significativa.

Vasconcelos (2006, p. 99), considera a autoavaliação como essência da avaliação e afirma que esse modelo contribui de forma significativa no processo ensino-aprendizagem. O discente, um ser em formação, precisa ser capaz de se localizar nesse processo. Para isso, deve ser orientado a construir seu próprio conhecimento, adquirir responsabilidade e autonomia, perceber suas dificuldades e limitações, desenvolver a "autorregulação". A autoavaliação não pode ser vinculada a reprovação ou aprovação, pois o aluno não seria sincero sobre si, pensaria somente em sua nota e desta forma, a auto-avaliação perderia o seu valor na aprendizagem.

g) Portfólio

Segundo Alvarenga e Araujo (2006), o portfólio é uma coletânea de documentos que demonstram o desenvolvimento, as habilidades e o desempenho do educando em todo o seu processo de aprendizagem. É também um importante instrumento de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. Cabe ao professor criar situações para que o aluno reflita sobre o que está explorando, para assim, elaborar o portfólio da melhor forma possível. Além disso, envolve a autorreflexão e a autoavaliação do aluno. Há dois aspectos sobre a reflexão que podem ser

melhorados com a utilização do portfólio. O primeiro aspecto permite que o aluno reflita sobre o seu pensamento, entenda o que já foi assimilado ou não e perceba quais habilidades já foram adquiridas para seguir em frente. Já o segundo aspecto permite que o aluno melhore sua autoestima e sintam-se mais seguro para perceber seu progresso. O desenvolvimento do pensamento crítico e as habilidades são o alicerce para que o aluno seja capaz de tomar decisões em sua vida. O portfólio não pode ser apenas um amontoado de informações fora de contexto, mas sim, trabalhos significativos do aluno.

Para Grace e Shores (2001) o objetivo principal do portfólio é incentivar o ensino focado no aluno. As autoras definem o portfólio como uma “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. (p. 43). Os portfólios de uma classe não podem ser iguais, pois cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e suas atividades pedagógicas; precisam ser diferentes de acordo com seu crescimento e desenvolvimento. Há três tipos de portfólio: a) particular: registros escritos dos alunos (fichas, ocorrências, fichas médica, registro de conversas com os pais); b) aprendizagem: “contém anotações, rascunhos e esboços preliminares de projetos em andamento, amostras de trabalhos recentes e o diário de aprendizagem da criança.” (p. 44); c) demonstrativos: as amostras de trabalhos apresentam os avanços ou dificuldades dos alunos que estão selecionados pelo professor, alunos e pais. “As fotografias, as gravações e as cópias de relatos narrativos dos alunos também pertencem a esta coleção”. (p. 44). Um ponto positivo deste portfólio é que os professores dos anos seguintes terão acesso a essa coletânea facilitando assim a criação de novos projetos. Os trabalhos dos alunos revelam sua história de aprendizagem. O portfólio se torna mais significativo quando vários itens são coletados. A decisão do professor é muito importante no momento de coletar os trabalhos para o portfólio. “Ele precisa de uma política de coletas baseada em sua pesquisa e em objetivos pedagógicos.” (p. 45-46).

Vilas Boas (2004) afirma que o Portfólio é um dos processos de avaliação que condiz com a avaliação formativa. É uma amostra de produções do aluno, que apresenta evidências de sua aprendizagem. É um instrumento que permite ao aluno formular os objetivos de sua aprendizagem, avaliar seu próprio progresso, registrar

suas experiências que enfatizam aspectos sociais e pessoais. Dessa forma, o aluno torna-se responsável pela construção do portfólio, e assim, ele se sente motivado a buscar novas formas de aprender. O portfólio não pode se reduzir a uma pasta em que se arquivam os trabalhos realizados pelos alunos, nem considerado como um simples instrumento avaliativo, mas sim, constituir-se num procedimento de avaliação que permita o desenvolvimento individual do aluno. A autora cita três ideias que permeiam o portfólio: a) avaliação como processo em desenvolvimento; b) aluno como sujeito ativo desse processo; c) aluno capaz de refletir sobre sua aprendizagem. O trabalho realizado com o portfólio permite a formação do cidadão que reflete sobre suas escolhas, desenvolve sua criatividade e a autoavaliação.

6.1 CARACTERÍSTICAS DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para Haydt (2004), o professor, ao elaborar os instrumentos de medida, deve considerar alguns critérios como a validade, a fidelidade, a objetividade e a usabilidade. A validade de conteúdo ou currículo observa se o instrumento de medida, os objetivos e os conteúdos do plano de ensino estão interligados entre si. Já a validade de construto está ligada aos testes de inteligência, aptidão e interesse. A validade de concorrente “é a relação entre os resultados de um teste e os resultados obtidos simultaneamente através de um outro critério de conduta, que mede o mesmo desempenho” (p. 66). Um instrumento de medida é fidedigno quando exprime os resultados de forma exata e com clareza. Quando exprime objetividade, elimina a subjetividade do avaliador, ou seja, o ponto de vista do avaliador não interfere nos resultados alcançados. A usabilidade de um instrumento está ligada à facilidade de aplicação de correção e de interpretação.

Sant’Anna (2001) afirma que não existem receitas prontas que darão resultados iguais, mesmo que sejam aplicadas pela mesma pessoa. Os instrumentos existem para serem usados de acordo com as necessidades que os alunos apresentarem. O professor precisa criar métodos e técnicas que os auxiliem na “direção de uma pedagogia libertadora” (p. 129), conhecer e interpretar a realidade do seu aluno, fazendo com que o conhecimento seja construído na interação sujeito e objeto. Faz-se necessário, também, que o professor interaja com os seus colegas, pois assim,

será possível uma ação transformadora e libertadora, fundamentada na realidade interna e externa do aluno.

Segundo Romão (2009), quando o professor prepara uma prova, está, ao mesmo tempo, construindo um instrumento de medida e um instrumento de avaliação, pois medir é estabelecer comparações a fim de tomar decisões para futuras aprendizagens. “Nunca se pode considerar os mesmos critérios e aplicar os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos no mesmo momento”. (p. 111). Os professores ainda estão preocupados com a quantidade de questões respondidas. “Na praxe das avaliações correntes, o processo se conclui na correção, registro e publicação dos resultados” (p. 113). O mais importante é analisar, discutir o porquê das respostas e comentar o desempenho de cada aluno sem expor os erros cometidos de forma humilhante na frente dos colegas. Desta forma, o professor é capaz de rever seus conceitos, revisar seu planejamento, nortear decisões e caminhos a serem trilhados, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. O docente que reflete sobre o trabalho realizado até o momento, consegue perceber quando a maioria dos alunos não dominou a matéria e retoma novamente o conteúdo utilizando novas estratégias, pois antes de cumprir todo o seu cronograma ou priorizar a burocracia escolar “tem de prestar contas à sociedade sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes que lhe foram confiados” (p. 114). Muitas vezes, os resultados são desprezados depois de registrados em boletim ou ficha de avaliação.

6.2 OBSERVAÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Vasconcellos (2006) afirma que não existe um instrumento perfeito para que o processo educativo esteja garantido. Os instrumentos só têm valor quando vinculados a “mudança de intencionalidade” (p. 123), ou seja, novas posturas, novas práticas e um novo olhar para os instrumentos de avaliação. Quando os professores são questionados apontam muitas maneiras de avaliar: trabalhos, pesquisas, provas. No entanto, nem todo trabalho corresponde à construção do saber; as pesquisas são solicitadas sem muita orientação ou clareza de objetivos e as provas, aplicadas

sem uma intenção clara para se descobrir o que o aluno já aprendeu. Quando o aluno tem a oportunidade de ser avaliado com diferentes instrumentos, o professor consegue analisar os resultados apresentados, dar uma devolutiva ao aluno e retomar os objetivos. Mas isso demanda tempo e mais trabalho por parte do professor. Avaliar a qualidade dos instrumentos é importante, mas se o professor não mudar a maneira de ensinar e avaliar, de nada adiantará sofisticar os instrumentos. É preciso mudança de postura por parte dos professores, pois uma prova mensal e uma prova bimestral, por mais elaboradas que sejam, não contribuem para a construção do conhecimento do aluno. Não basta mudar a quantidade de avaliação, se o processo não apresenta a qualidade necessária de “revisão da qualidade e da quantidade de interações”. (p. 124). O autor define que “a questão da prova não passa por determinadas exigências administrativas [...] muito menos no fato de ser escrita ou individual. A questão nuclear com o da prova está na ruptura com o processo de ensino-aprendizagem”. (p. 126). O professor acaba avaliando o aluno no momento da prova e não o processo em si. Não leva em consideração as observações do cotidiano escolar, as dificuldades do aluno no decorrer do processo, ou seja, a aprendizagem do dia-a-dia, mas sim concretizando-se na nota. Devido à tensão emocional no momento da prova, o aluno cria “estratégias de sobrevivência” (cola) para garantir sua nota, ocasionando assim, a interferência na coleta de dados. Quando a prova passa a ser somente objetivo do papel político pedagógico serve apenas ao fracasso do educando. Para que o aluno possa expressar seu conhecimento com clareza, a prova não precisa ser longa com conteúdos do bimestre ou com perguntas fragmentadas. O aluno necessita de tempo para realizá-la, refletir, compreender os dados, os fatos e não apenas memorizá-los como um momento isolado do cotidiano.

Para Barlow (2006), os instrumentos de avaliação são meios de ação para o professor que como mediador é capaz de colocar o aluno em contato com o conhecimento e criar os meios mais adequados para que a aprendizagem aconteça.

Vasconcellos (2006), como defensor da perspectiva libertadora, ressalta alguns critérios indispensáveis na elaboração dos instrumentos de avaliação. Para o autor, o professor deve selecionar os conteúdos mais significativos que levem o aluno a refletir, a pensar, a resolver problemas. O enunciado deve ser claro, objetivo e ter sentido para o aluno para que seja entendido o que está sendo exigido. A

complexidade deve ser compatível ao cotidiano da sala de aula. Na elaboração, o professor pode utilizar diferentes questões inclusive as dissertativas que levam o aluno a expressar sua linguagem, organizar seu pensamento, exercitar a redação. No momento da realização da prova o professor deve estabelecer um ambiente de confiança, esclarecer as regras, deixar claro ao aluno o que se espera da avaliação, prever um tempo adequado para o aluno resolver a prova. Antes de corrigir a prova o professor deve definir de forma clara e coerente seus critérios tanto para a correção quanto para atribuir valores. Como exemplo desses critérios, o autor destaca que o professor deve analisar o conjunto de atividades para depois definir valores; deve analisar uma questão de todos os alunos e só depois passar para a próxima. Além disso, o professor também precisa saber interpretar as respostas. Um critério importante é considerar o raciocínio do aluno e não só o resultado. Esse autor ainda ressalta que os instrumentos não devem ser acumulados e corrigidos no final do mês. Além dos instrumentos avaliativos, a postura da instituição e do professor podem favorecer uma nova prática educacional. Assim, é de suma importância que os alunos tenham a devolutiva de seus resultados, para tomar ciência de sua situação de aprendizagem e refletir suas produções. Para o professor, a avaliação deve ser utilizada para perceber a necessidade do aluno e para que seja feito um planejamento para que o aluno possa superar suas dificuldades e continuar na construção de sua aprendizagem.

Após a pesquisa realizada em algumas escolas de Juiz de Fora, Sarmiento (1997) afirma que percebe a nota como critério ainda de grande importância para todos: escola, sociedade, aluno, família.

O autor comenta ainda que o uso das notas reflete “os valores dominantes na sociedade, ou seja, o modelo liberal-conservador”. (p. 112). As provas diferenciam e classificam os alunos, atribuindo a cada um a culpa ou o mérito em relação ao resultado obtido, pois a sociedade cobra “valores tradicionais: competição, classificação, disciplina significando obediência e reprodução de modelos, em detrimento da criatividade, da cooperação e da cidadania consciente”. (p 113).

7 AVALIAÇÕES EXTERNAS

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), no ano de 2007, foi lançado pelo Governo Federal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país. Para isso, foi elaborado um conjunto de diretrizes para que toda a federação se esforçasse em prol da superação das dificuldades apresentadas no sistema educacional brasileiro, oferecendo uma educação de qualidade e proporcionando condições para que cada brasileiro seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere. Para identificar as escolas públicas com maiores fragilidades no desempenho escolar e que por isso necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um dos eixos do PDE e permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade, da situação da educação em nossas escolas. Para se apreender e analisar a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras foi criada a Prova Brasil que possibilita retratar a realidade de cada escola. Essa prova, que ocorre de dois em dois anos, avalia competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem, **em alunos dos 3º, 5º e 9º anos do ensino Fundamental**. O resultado amplia a gama de informações que favorecerão a adoção de medidas que superem as deficiências de cada escola.

7.1 PROVA BRASIL E O DIREITO AO APRENDIZADO

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), o direito à educação significa hoje o direito ao aprendizado. A família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação das crianças e jovens no que se refere a valores e visão de mundo. Sendo assim, a escola não deve ser responsabilizada sozinha pelos insucessos nessas áreas, mas deve responder pelo fracasso dos alunos no aprendizado de competências cognitivas. Compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido a todos os alunos. Como o direito ao aprendizado vale para todos os alunos, o instrumento verificador deve ser o mesmo,

apesar de alunos diferentes apresentarem desempenho diferenciado. Todos têm esse direito, assim, faz-se um enorme esforço para oferecê-lo de forma idêntica a todos os cidadãos. A maioria dos alunos das escolas públicas tem baixo desempenho. A explicação mais comum é atribuí-lo às características socioeconômicas dos estudantes. Quando esse não é o caso, deve-se procurá-la na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico. Todos esses pontos são passíveis de serem mudados com a ação da escola. Os resultados da Prova Brasil podem ser usados de muitas maneiras, exceto para comparar escolas, pois, a existência do diagnóstico produzido por ela não garante, sozinho, a solução dos problemas encontrados.

7.2 AS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008):

a) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)

Trata-se de um programa de avaliação padronizada, desenvolvido em conjunto com países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), aplicada, a cada três anos, a alunos de 15 anos e abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. Além desses países, outros como o Brasil são convidados a participar da avaliação.

b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

É um exame individual e voluntário oferecido anualmente aos estudantes de escolas públicas que concluíram ou estão concluindo o ensino médio. Seu objetivo é

possibilitar uma referência para autoavaliação com base nas competências e habilidades que o estruturam.

c) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

É aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no exterior e tem por objetivo avaliar as competências e habilidades básicas dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos na idade própria.

d) Provinha Brasil

É aplicada aos alunos que estão iniciando o 2ª ano do Ensino Fundamental e visa diagnosticar seu nível de alfabetização, ainda no início da educação básica, viabilizando a elaboração de ações que visem sanar as dificuldades em leitura e escrita.

e) A Prova Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), o Saeb permite produzir resultados médios de desempenho para o Brasil, regiões e Unidades da Federação, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino.

A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. É aplicada a alunos da 4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano da rede pública de ensino e tem como objetivos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público; na busca do desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas

Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, além de professores regentes das redes municipal, estadual e privada e consultas aos livros didáticos mais atualizados para essas séries nas citadas redes.

f) Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

A Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2009) afirma que o Saesp utiliza métodos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das segundas, quartas, sextas e oitavas séries, ou, no caso do ensino de nove anos, terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental bem como da terceira série do Ensino Médio.

8 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. Referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Houaiss (2001), no seu Dicionário da Língua Portuguesa, define competência como a “capacidade que um indivíduo possui para expressar um juízo de valor; a soma de competências ou de habilidades” (p. 775) e habilidade como a “qualidade ou característica de quem é hábil.” (p. 1502).

Para Perrenoud (2000), a competência individual não pode ser transmitida, mas deve ser construída por meio de experiências e reflexões.

Segundo Mello e Ribeiro (2003), a competência está ligada à formação do aluno, não a conteúdos isolados. O conteúdo é apenas um recurso para o aluno expressar sua realidade. As habilidades são artifícios estruturais de ação como: afetivo, psicomotor e cognitivo. A escola utiliza as metodologias para desenvolver as estratégias para que o aluno possa colocar em prática o que aprendeu. As competências devem ser construídas pelos alunos. Para tanto, o pensamento do professor e da escola devem ser os mesmos. “Construir competências requer paciência e longo tempo”. (p. 92).

Machado (2002) afirma que a competência traz a idéia de disciplina com o caráter de mediação. É importante entender o âmbito no qual a competência exerce. Toda competência tem uma referência ligada a um contexto para que se possa materializar-se. Para considerar alguém competente é preciso delimitar bem o âmbito de referência. O autor afirma ainda que “as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativos, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de

atuação”. (p. 144). As formas de realizar as competências são chamadas de habilidades. As habilidades são desenvolvidas em parceria com as disciplinas e:

“[...] funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-los em fins em si mesmos”. (p. 145).

O autor coloca que a competência não é um acúmulo de conhecimentos, mas a capacidade de recorrer ao que se sabe para procurar o que se almeja e o que se projeta. As competências articulam o conhecimento a serviço da inteligência e estão associadas a esquemas de ação como: capacidade de tomar decisões, interpretar o que se lê, capacidade de se expressar, enfrentar problemas e refletir sobre propostas de intervenção na realidade. As competências podem ser desenvolvidas por vários conteúdos disciplinares, desde que estes não sejam a prioridade. O aluno pode ignorar determinado conhecimento, mas ser uma pessoa competente, pois sua competência pode ser adquirida por outros conhecimentos. Por isso, cabe ao professor instigar seus alunos a buscarem seus conhecimentos articulando seus projetos pessoais com os da coletividade, e assim, serem competentes.

9 DISCUSSÃO

Como sabemos, os alunos devem ser avaliados de maneira global, considerando suas habilidades e competências e respeitando suas dificuldades e potencialidades. Sendo assim, ninguém melhor que os próprios envolvidos no processo educativo para perceber as reais necessidades dos educandos, ter a sensibilidade e a coerência necessárias para utilizar os procedimentos que considerem a especificidade da sua comunidade escolar e assim, avaliar, com clareza, o aprendizado dos alunos. Mas, o que temos visto em nossas escolas é uma super valorização das notas e conceitos e uma desvalorização do real aprendizado dos alunos. A avaliação não tem sido utilizada como um instrumento que favoreça a aprendizagem, mas como um termômetro que serve para aprovação ou reprovação.

Mais do que definir aprovação ou reprovação, o sistema de avaliação deve ser o motor do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, o aprendiz é colocado diante de questões de avaliação muito além do seu nível de conhecimento, o que acaba por desmotivá-lo, criando um círculo vicioso de não aprendizagem.

Outro ponto primordial para essa dificuldade, é que, como afirma Rojas (2007), os professores e toda a equipe escolar não compreendem, nem estão preparados para avaliar, pois há uma deficiência em sua formação profissional e em sua estrutura de trabalho. Isso demonstra o quão importante é o investimento na formação profissional docente. Os novos educadores não têm preparo suficiente para encarar uma sala de aula com todas as suas dificuldades, carências e necessidades das mais diversas origens. Alguns educadores mais antigos, por sua vez, parecem não ter ânimo, coragem ou vontade de mudar; estagnaram-se e conformaram-se com a falência do ensino público e parecem não acreditar em mudanças.

Além dessa formação e qualificação profissional, outro ponto importante é a valorização profissional: os incentivos e estímulos que conferem à educação um caráter mais comprometido e propiciam maior satisfação aos educadores, para desempenhar papéis e assumir responsabilidades.

Há, sim, muitas falhas no sistema de ensino do país, mas essas devem ser vistas como desafios a transpor e, se todos se empenharem nessa mudança, buscando dar o seu melhor em prol daqueles necessitados de conhecimento, a mudança chegará e colheremos os frutos por nós plantados certos do dever cumprido.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com essa pesquisa, que as avaliações do rendimento escolar que vêm sendo feitas nas escolas públicas brasileiras têm por objetivo maior a classificação dos alunos. Sendo assim, não poderiam ser chamadas de avaliação e sim verificação da aprendizagem, pois têm o intuito primordial de medir, quantificar e promover ou reter o aluno, com base unicamente nos resultados apresentados.

A avaliação ideal deve contemplar não só aspectos quantitativos, mas também e principalmente, os aspectos qualitativos do processo educativo. Tais aspectos são amplos, complexos e, talvez por isso, mais difíceis de serem analisados e avaliados na sua subjetividade.

A relação que deveria, de fato, existir entre a avaliação do rendimento escolar e o processo de aprendizagem dos alunos, deveria basear-se na busca de soluções que minimizassem as dificuldades apresentadas por eles, no que tange à compreensão e assimilação de conteúdos de maneira interessante e significativa, desde as séries iniciais de escolarização. Dificuldades essas que não são sanadas ou diminuídas, talvez, pela falta de apoio dado aos educadores, pelo grande número de alunos nas salas de aula, pela defasagem que trazem consigo desde a educação infantil, pelo desinteresse dos pais para com a vida escolar dos filhos, pela indisciplina e a falta de compromisso com a escola, por parte dos alunos e tantos outros aspectos que, somados ao despreparo de alguns profissionais, complementam essa enorme “bola de neve” que tem se tornado a educação pública em nosso país.

Para redirecionar a prática de avaliação faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico explícito, com um redimensionamento global das práticas pedagógicas de modo a orientá-las, no planejamento, na execução e na avaliação.

Acreditamos que, se houver uma postura mais responsável por parte de todos os envolvidos com a educação básica no Brasil, partindo de uma união com os educadores na busca de soluções diretamente ligadas à prática em sala de aula e na tentativa de promover no e com os alunos, um aprendizado que seja de fato

significativo, nosso país terá, então, chances para mudar de vez a prática educacional obtendo melhores resultados e preparando, de fato, cidadãos críticos, reflexivos e capacitados para o mercado de trabalho, como dizem ser hoje, seus objetivos.

Neste sentido, para que se dê um novo rumo à avaliação, é necessário o resgate da sua função diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, um instrumento de identificação de novos rumos. “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1995, p. 43).

Embora estejamos atrelados às tradicionais rotinas de aferir conceitos classificatórios impostos pelo nosso sistema de avaliação, acreditamos nas possibilidades de transformação e de respostas favoráveis quanto à aprendizagem dos nossos alunos.

Sabemos das dificuldades, mas não podemos nos deixar abater e precisamos buscar sempre o melhor, enfatizando a qualidade do ensino por nós ministrado, mesmo que os caminhos sejam contrários ou contraditórios, os objetivos devem ser os mesmos: propiciar um aprendizado significativo e que prepare cidadãos para o mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTO, M. J.; RICHTER, C. J. Avaliação escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 1., Paraná. **Anais...** Paraná: UTFPR. 2009. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/13%20formação%20de%20professores%20no%20ensino%20de%20ciência%20e%20tecnologia/formação%20de%20professores%20no%20ensino%20de%20ciência%20e%20tecnologia_artigo_3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2010.
- ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 137-147, jan./abr. 2006.
- ANTUNES, C. A inteligência emocional na construção do novo eu. 3 ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1998.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AQUINO, J. de L. F.; CAVALCANTE NETO, A. L. G. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2010.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mito e realidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep. 2008.
- CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para que? **Caderno CEDES** [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 178-200. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622009000200003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200003&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2010.
- CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25511997000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2010.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOTMAN, J.; DECLAIRE, J. **Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos**: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos. 34. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GRACE C.; SHORES, E. F. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 28. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**. Série Encontros. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, [199-?]. 1 videocassete (90 min), VHS, son. color.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 6, p. 137-155.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. Avaliação. In: MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003. cap. 4, p. 175-186.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. **Repensando a inteligência**. Scielo, v. 12, n. 23. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2009.

ROJAS, H. de los S. Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da escola cidadã), v. 2.

SANCHEZ, A.; WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000. (Série Palavra de Professor).

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

SANTOS, D. L. A. **Teoria das inteligências múltiplas**: análise de métodos decorrentes. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&source=hp&q=monografias+sobre+intelig%C3%A2ncias+m%C3%BAltiplas&btnG=Pesquisa+Google&meta=lr%3Dlang_pt&aq=f&oq=>>. Acesso em: 25 out. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: língua portuguesa. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SARMENTO, D. C. (Coord.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SAKAMOTO, B. A. M. A avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNIOEST– 20. Semana da Pedagogia, 2008, Cascavel/PR. **Anais eletrônicos**... Cascavel: Unioest, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2026.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

SILVA, C. S. da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor educacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2010.

SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

VASCONCELOS, C. S. dos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad), v. 6.

VASCONCELOS, C. S. dos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar; 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad), v. 3.

VILAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio**: avaliação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).