

Práxis e reflexões da avaliação educacional

Praxis and evaluation of educational thoughts

Raquel Pereira Sobrinho

ITOP

Liliane Scarpin

Unitins

Resumo: *O objetivo deste trabalho é abordar o contexto histórico e as concepções da avaliação, considerando a sua prática no âmbito escolar através de uma pesquisa realizada em três escolas (duas públicas e uma particular) em Palmas-TO, partindo de uma pesquisa bibliográfica seguida de estudo de caso e coleta de dados (aplicação de questionário). Para fundamentar, buscamos os pressupostos teóricos em Hoffman (2008), Libâneo (1994, 2002 e 2005), Lukesi (1984, 1994, 1995 e 2002), Haydt (1992) e LDB (1996). Com esta pesquisa conhecemos e compreendemos a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados por professores no processo ensino/aprendizagem e como esses métodos contribuem para a construção do conhecimento, uma vez que o significado de avaliação está relacionado com o modelo político pedagógico vigente. Identificamos que algumas escolas estão no caminho da construção de uma avaliação explícita e formativa, enquanto, outras se encontram sem pilares na edificação do processo avaliativo. É importante que a instituição estabeleça uma avaliação justa, coerente e transparente perante os professores como facilitadores e mediadores na educação e perante os alunos, como aprendizes, para que se sintam confortáveis e confiantes diante dos instrumentos avaliativos.*

Palavras-chave: *Avaliação; Concepções; Práticas.*

Abstract: *The purpose of this study is to approach the historical context and the assessment of ideas considering its practice in schools through a survey conducted in three schools (two publics and one particular) in Palmas-TO, from a bibliographic research followed by study case and data collection (questionnaire). In support, we seek the theoretical assumptions Hoffman (2008), Libâneo (1994, 2002 and 2005), Lukesi (1984, 1994, 1995 and 2002), Haydt (1992), and BDL (1996). In this research we know and understand the applicability of the assessment tools used by teachers in the teaching / learning process and how these methods contribute to the construction of knowledge, since the meaning of evaluation is related to the current political pedagogical model. We found that some schools are in the way of building an explicit and formative assessment, however others are without pillars in the building of the evaluation process. It is important that the institution establish a fair, consistent and transparent assessment before teachers as facilitators and mediators in education and before the students as apprentices, so that they feel comfortable and confident in front of evaluative instruments.*

Keywords: *Evaluation; Conception; Practices.*

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo mostrar que a prática da avaliação educacional (diagnóstica e/ou formativa), quando formulada e direcionada de forma adequada e explícita no âmbito escolar, é um importante fator para um rendimento satisfatório.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem.

Segundo Gadotti (1990), a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

Supõe-se que o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem é imprescindível à reformulação de alternativas de solução para que a construção do conhecimento aconteça. Consequentemente, a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração e análise dos processos avaliativos, seria sempre com caráter dinâmico e explícito.

Essa pesquisa possibilitou maior compreensão acerca dos processos avaliativos realizados, na prática, pelas escolas. O tipo de pesquisa utilizado foi exploratória com uma abordagem quanti-

qualitativa através de estudo de caso e pesquisa em campo.

Para obter-se parâmetros de análise sobre a prática da avaliação nas escolas de Palmas-TO, foi aplicada uma pesquisa prática em três escolas distintas do município, as quais denominaremos de “A”, “B” e “C”, respectivamente.

A pesquisa ocorreu por meio de um questionário com seis questões, sendo quatro objetivas e duas dissertativas. O questionário com questões que versavam sobre a importância da educação não formal¹ e a informal² no processo de ensino aprendizagem da educação formal³; reflexões das estratégias de ensino; eficiência dos PCNs; contribuição da instituição escolar com materiais didáticos, equipamentos eletrônicos e formação continuada; normativa de elaboração de provas e os critérios adotados pelos professores para a elaboração do instrumento avaliativo foi aplicado na rede privada (Ensino Fundamental I), pública municipal (Ensino Fundamental II) e pública estadual (Ensino Médio). Em cada segmento foram selecionados três professores.

Concepções de Avaliação

A avaliação sempre esteve associada a todos os domínios de atividade humana. O julgar, o comparar, ou seja, o avaliar faz parte do nosso cotidiano. Dalben (2005) afirma que a avaliação ocorre por meio das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões. Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.

O termo avaliação ganha diferentes conceitos tanto no meio educacional quanto na visão de autores que estudam essa temática. Esses diversos significados acabam por tornar a avaliação um fenômeno complexo de ser definido. Hoffman (2008, p. 13) argumenta que:

O fenômeno avaliativo é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Na visão da autora, a “avaliação, é ação e reflexão” (HOFFMAN, p. 52), ou seja, os professores precisam repensar suas práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula, para poder, desta forma, melhorar e refletir acerca dos resultados obtidos.

Luckesi (1995, p. 69) explica que “entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisões”. A partir dessa afirmação, podemos compreender que o educador, após obter resultados da aprendizagem dos alunos, faz uma comparação com suas perspectivas e assim, atribui-lhe uma qualidade de satisfação ou insatisfação, tomando decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (1994, p. 195), avaliação é vista como:

[...] uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do

1. Segundo Gohn (2006), a educação não formal refere-se a um processo com diversas perspectivas, como o treinamento dos indivíduos para o trabalho; o ensino da política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; a aprendizagem e o exercício de atividades que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, direcionados à solução de problemas coletivos cotidianos; o ensino de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação produzida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.

2. A educação informal ocorre de forma espontânea na vida; no dia a dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. A educação informal, que não pode ser confundida com não formal, acontece em processos espontâneos ou naturais, mesmo que seja carregada de valores e representações (GOHN, 1999).

3. Gadotti (2005, p. 2) esclarece que “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.”

rendimento escolar.

Avaliação é, assim, um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim, refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas.

Para Haydt, “avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos” (1992, p. 10). De acordo com autora, o processo avaliativo é abrangente e não pode se restringir somente ao testar e medir. É imprescindível que o educador interprete as informações colhidas e faça comparações com o que se pretendia alcançar, atuando na busca de melhorar o método de ensino-aprendizagem e proporcionando um desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9394/96) determina no Art. 24 no item V, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Estabelece também que os resultados obtidos pelos educandos ao longo do ano escolar sejam mais valorizados que a nota da prova final.

A aferição de notas aos alunos, muitas vezes, é utilizada de maneira tradicional, pois, serve apenas para classificar os discentes em aprovados e reprovados e não para medir nível de desenvolvimento. A avaliação deve ser um instrumento no qual se pode identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do educando, confirmando a construção de seu conhecimento. Não pode ser utilizada apenas para mostrar aos pais o que foi aprendido ou não pelo aluno.

Analisar e refletir sobre as concepções e práticas avaliativas presentes na escola e suas implicações para o processo de aprendizagem pode nos possibilitar uma visão mais clara sobre a importância do papel do educador na formação da criança e do jovem. Assim, torna-se fundamental compreender os limites e as possibilidades presentes nos discursos e nas práticas que caracterizam o dia a dia da escola, tendo em vista a efetivação de uma educação que valorize a relação sujeito/conhecimento, que carregue a marca do processo ação/reflexão, que se revele comprometida com a apropriação crítica e significativa dos saberes históricos e socialmente construídos pelo homem.

Tipos de avaliação

Existem algumas modalidades de avaliação que podem ser aplicadas na instituição escolar. São elas: a avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica, para Sant’anna (1995, p. 33): “[...] É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas”.

Uma das finalidades da avaliação com função diagnóstica consiste em informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino - aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de certo tempo.

Para explicar melhor a avaliação formativa, faz-se necessário mencionar o conceito de avaliação observado por Sant’anna (1995, p. 31):

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Tendo em vista uma avaliação formativa aplicada à prática escolar, Sant’anna (1995, p. 9) afirma que: “Quanto mais conscientes estiverem os educadores de suas tarefas, mais facilmente ocorrerão as mudanças de mentalidade e qualificações inerentes ao conhecimento, base para uma prática escolar libertadora”, pois o processo de aprendizagem depende do retorno da avaliação executada nesse ambiente.

No caso da avaliação somativa, Sacristán e Gómez (1998, p. 328) salientam que: “Pode-se diagnosticar com o fim de determinar o estado final de um aluno/a depois de um tempo de aprendizagem, do desenvolvimento da matéria ou de uma unidade didática”, ou seja, a finalidade

principal dessa modalidade de avaliação é de determinar níveis de rendimento ao final de um processo de ensino, referindo-se a um julgamento do produto final da aprendizagem – o fracasso ou êxito obtido pelo aluno.

Portanto, a avaliação somativa serve de seleção e agente classificador de alunos, de acordo com os resultados alcançados, o que geralmente é expresso quantitativamente, uma vez que não leva em consideração o “como o aluno aprendeu”, mas prende-se em “quanto o aluno aprendeu”.

Práticas e Reflexões

A educação, em suas diversas modalidades, serve para transformar o mundo real, as injustiças e dominações excludentes. Freire (2000) orienta que a educação é um instrumento para mudar o mundo que torna a se transformar, pois esse processo não finaliza. Isso leva ao desenvolvimento de um espírito crítico que não deve ser deixado de lado ou esquecido após as transformações, visto que, assim evitará novas opressões.

Dessa forma, o conceito primário de educação sofre mudanças e deixa de ser restrito ao processo ensino-aprendizagem em espaços escolares formais, transpondo os muros da escola, para diversos ambientes.

Fora do ambiente da sala de aula, esse aluno já não sente a pressão que lhe é imposta para tirar boas notas, passar de ano e ficar sentado quatro horas por dia em uma cadeira sem “atrapalhar” a aula. Nesses ambientes, eles conseguem socializar-se mais facilmente e o peso da obrigatoriedade não existe. Para Ganzeli:

Fica claro que a escola deve oportunizar ao educando processos de aprendizagens que lhe assegurem a transmissão do saber acumulado pela sociedade, como também lhe garantir a possibilidade de construção de novos saberes. Deve ainda proporcionar meios para o exercício de sua cidadania e, por fim, qualificá-lo para o mundo do trabalho (GANZELI, 2011, p.11).

Isso implica dizer que a educação é um dos elementos que ajuda a constituir e moldar a sociedade e que não está sendo absorvida de maneira correta, ao contrário, parece se desmanchar. Para a sociedade ser do jeito que é – ou que está – ocorreram ações e processos educativos e, dentro deste contexto ocorrem a educação informal e a não formal, que discutiremos a seguir. Verificaremos, inicialmente, os resultados obtidos nas questões objetivas e posteriormente nas discursivas.

Tabela I. Escola A (Particular) – Ensino Fundamental I

QUESTÕES	GRAU DE EFICIÊNCIA				
	PÉSSIMO 20%	RUIM 40%	BOM 60%	ÓTIMO 80%	EXCELENTE 100%
01			1 (33%)	2 (67%)	
02			2 (67%)	1 (33%)	
03			2 (67%)	1 (33%)	
04			2 (67%)	1 (33%)	

Tabela II. Escola B (Pública Municipal) – Ensino Fundamental II

QUESTÕES	GRAU DE EFICIÊNCIA				
	PÉSSIMO 20%	RUIM 40%	BOM 60%	ÓTIMO 80%	EXCELENTE 100%
01			1 (33%)	2 (67%)	

02	2 (67%)	1 (33%)
03	2 (67%)	1 (33%)
04	3 (100%)	-

Tabela III. Escola C (Pública Estadual) – Ensino Médio

QUESTÕES	GRAU DE EFICIÊNCIA				
	PÉSSIMO 20%	RUIM 40%	BOM 60%	ÓTIMO 80%	EXCELENTE 100%
01			1 (33%)	2 (67%)	
02			2 (67%)	1 (33%)	
03			2 (67%)	1 (33%)	
04			3 (100%)	-	

De acordo com as tabelas I, II e III, na questão um: “Você considera como importante a educação informal e a não formal para a aprendizagem do aluno?”, trinta e três por cento dos docentes julgam a educação informal e a não formal como “boa” e sessenta e sete por cento como “ótima”.

Segundo Gohn (1999), recai sobre a Educação uma demanda diversa: atualização, especialização, reciclagem, aperfeiçoamento entre outras e, tais demandas, acabam pousando tanto na educação não formal, informal quanto na formal. O que se percebe é que as demandas escolares não ficam restritas à educação formal, elas acabam caindo sobre as práticas educativas não formais. Portanto, faz-se necessário ter clareza, por parte dos profissionais que atuam nas instituições formais, de toda a trama política, econômica e social em que se situa, além de levar em consideração o contexto social do aluno.

O importante é entender os espaços educativos e seus conceitos, compreendendo que qualquer forma de educação que contemple o sujeito e sua transformação precisa ser acolhida pelos envolvidos nesse processo. Apropriar-se desses conceitos exige compreender o modo como se caracterizam, distinguem e articulam as noções de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.

Na questão dois: “Para desenvolver os conteúdos o professor deve adotar métodos e estratégias que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, mas que nem sempre são válidas, ou seja, têm resultados positivos. Considerando esta visão, você reavalia as suas estratégias e métodos, sendo elas favoráveis ou não?”. Sessenta e sete por cento dos professores de cada escola, “A”, “B” e “C”, acreditam que as estratégias e métodos devem ser reavaliadas em um grau “bom” e trinta e três por cento julgam como “ótimo” a reavaliação das metodologias.

As estratégias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas como meio de alavancar o ensino e a aprendizagem. Segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 263), o termo estratégia esteve historicamente atrelado à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras e, atualmente, é largamente utilizado no ambiente empresarial. Porém, os autores admitem que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) informam que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o

processo de ensinagem”. Nessa perspectiva, os objetivos que norteiam esse processo devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estarem presentes no acordo didático, registrado no plano de ensino correspondente à disciplina a ser ministrada.

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhes cabe.

A habilidade do professor em identificar essas diferenças e escolher os processos de aprendizagem que melhor se adaptem às características dos alunos com os quais trabalha e que considerem as características dos conteúdos em discussão, poderá fazê-lo mais bem-sucedido no seu ofício de educar.

Luckesi (1994, p. 105), ao analisar a forma como o planejamento de ensino é realizado, faz a crítica de que a atividade é executada como um preenchimento de formulário e relata:

Começa-se pela coluna de conteúdos, que é mais fácil. Os conteúdos já estão explícitos e ordenados nos livros didáticos. Basta, para tanto, copiar o índice. A seguir, inventam-se os objetivos que casem com os conteúdos indicados. De fato, o planejamento exige o contrário: em primeiro lugar, o estabelecimento dos objetivos e, depois, encontrar os conteúdos que os operacionalizem. As atividades para efetivar esses conteúdos já estão definidas “desde sempre”. (1994, p. 105).

Contudo, o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para a execução dos objetivos a serem alcançados.

Na questão três: “Os conteúdos programáticos estabelecidos pelo PCNs são suficientes para concretizar a aprendizagem do educando?”, constatou-se que nas três escolas sessenta e sete por cento caracterizam como “bom” a suficiência dos PCNs para a concretização da aprendizagem dos educandos, enquanto trinta e três por cento afirmam que é “ótimo”.

Os PCNs são fundamentados para as propostas curriculares dos Estados e dos Municípios, eles são usados como recursos para a construção, elaboração, reelaboração ou adaptações curriculares pelas Secretarias de Educação, assim, cada um constrói seus currículos de acordo com os PCNs e com a realidade local. Nas escolas, os PCNs e as propostas das Secretarias servem de subsídios para elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, trazendo-o para uma discussão contextualizada de seu projeto político pedagógico (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram-se em um conjunto de orientações cuja preocupação fundamental é formação para a cidadania com destaque para o papel social do professor, ou seja, o foco não está mais em um ensino puramente mecânico e esvaziado de significado; o professor não é mais o único detentor do conhecimento e o aluno aquele que memoriza as informações. O processo educativo torna-se, nessa visão, algo dinâmico e transversal (DARIDO, 2005).

Para os docentes, os PCNs, as propostas das Secretarias e o projeto político pedagógico podem fundamentar e orientar sua prática, seus planos de concretização curricular, seus projetos, planos das disciplinas e das aulas e o ensino na sala de aula.

Entretanto, uma pergunta deve então ser respondida: as áreas convencionais, classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim? A resposta é negativa. Dizer que não são suficientes, não significa absolutamente afirmar que não são necessárias. É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância.

Interrogados na questão quatro se “A instituição contribui para o sucesso do processo de ensino aprendizagem nos aspectos: material didático, equipamentos eletrônicos e formação continuada?”, houve uma divergência entre as escolas. Na escola “A” sessenta e sete por cento dizem que a contribuição da instituição é “boa” nos aspectos: materiais didáticos, equipamentos eletrônicos e formação continuada, enquanto trinta e três por cento consideram como “ótima”.

Na escola “B” e “C”, cem por cento dos entrevistados consideram como “bom” o suporte que as instituições oferecem.

O recurso/material didático é considerado no ensino, ligação entre palavra e realidade (SCHMITZ, 1993). O ideal seria que toda aprendizagem se efetuassem em situação real de vida. Não sendo isso possível, o material didático tem por fim substituir a realidade, representando-a da melhor forma possível, de maneira a facilitar a sua intuição por parte do aluno (NÉRICI, 1991). Ele é componente do ambiente da aprendizagem que dá origem à estimulação para o aluno (GAGNÉ, 1971).

Por meio de materiais didáticos que contemplem diversos recursos multimídia – vídeo, som, imagem, interação, compartilhamento –, é possível que o professor atenda aos diferentes perfis de aprendizagem do grupo, fazendo com que o aluno aprenda mais e melhor. A mediação da aprendizagem, auxiliada pela utilização de recursos como computadores e internet, incentiva o aluno em sua caminhada na construção do próprio conhecimento. Dominar o material didático antes de usá-lo em sala de aula é primordial. Na hora da seleção dos recursos, o docente deve ter em mente qual o objetivo do uso da tecnologia, e para que isso aconteça de maneira positiva, é necessário que a escola os auxilie.

Dentro desta perspectiva de inovação, é importante que o professor tenha também uma formação continuada adequada. Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores, que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

Segundo Schnetzler (1996), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

Essa formação continuada, conforme Caldeira (apud CUNHA e KRASILCHIK, 2000, p. 3), “não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua”.

A formação continuada entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem nesse espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Portanto, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a para uma consciência coletiva.

Na quinta questão, item discursivo, interrogados sobre se “Há uma normativa de elaboração de avaliações na instituição, e se há, você acredita que ela seja suficiente para esse processo?”, evidenciou-se, pelas respostas, que na escola “A” há uma normativa oficial para avaliações e é suficiente, que sempre há ajustes de acordo com as exigências, enquanto nas escolas “B” e “C” não há uma normativa de avaliação padrão. O processo avaliativo fica a critério do professor, sendo assim, não há parâmetro de quantidade e estilos de questões e nem distribuição de pontuação.

A escola "A" conta com uma normativa que estabelece a quantidade de questões, sejam elas dissertativas e/ou objetivas, em níveis básicos⁴, operacionais⁵ e globais⁶. Estabelece também a pontuação equivalente a cada questão, assim o aluno fica ciente do valor de cada item. Nessa instituição, há também um corretor de provas, capacitado pelos consultores da editora que atende ao colégio com material didático, que as analisa antes de sua aplicação. Ele acompanha a construção da avaliação de acordo com os conteúdos programáticos estabelecidos pela escola e analisa a estrutura de cada item de acordo com a normativa de avaliações.

A estrutura da prova da escola "A" é basicamente constituída por dez questões, cada item equivale a um ponto, sendo seis questões objetivas com cinco alternativas e quatro questões dissertativas, sendo três de nível básico, quatro de níveis operatórios e três de nível global. Além da prova em si, a escola preza também pela avaliação contínua que equivale a dez pontos, nesse processo é avaliado o desenvolvimento integral, a partir de trabalhos, participação, tarefas e evolução do aluno como um ser social.

Para obter-se uma nota final (até dez pontos) ao término do bimestre, somam-se as pontuações adquiridas na prova escrita e avaliação contínua e divide-se por dois, ou seja, resulta na média. Caso o aluno não tenha alcançado a média (seis pontos), faz-se uma recuperação bimestral e é aplicada outra avaliação com os conteúdos referentes ao bimestre vigente.

Tal estrutura adequa-se às disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, enquanto as disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês ajustam-se apenas a avaliação contínua.

Nas escolas "B" e "C" os relatos dos professores e dos coordenadores foram praticamente idênticos. Eles afirmaram, de uma forma ampla, que não há uma normativa oficial, o que há é uma informação sobre a divisão de pontuação no decorrer do bimestre em que todos têm conhecimento, mas poucos praticam.

Na escola "B", segundo o coordenador, os dez pontos são distribuídos em dois pontos para trabalhos, participação e tarefas e os demais oito pontos são aderidos à prova escrita, mas nem sempre é aplicada a avaliação, a escola tem grandes projetos que abordam temas transversais e a participação neles é avaliada e concedida a nota equivalente à avaliação escrita (oito pontos).

Na escola "C" a avaliação escrita equivale a sete pontos e os trabalhos, tarefas e participação três pontos, totalizando dez pontos ao final do bimestre. Segundo o coordenador, a escola realiza alguns projetos em que os alunos participam e às vezes as notas das avaliações escritas são divididas ou substituídas pela participação do discente.

De acordo com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20/12/1996), a avaliação é contemplada, diretamente, nos itens V, VI e VII, do art. 24, a seguir transcritos:

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

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

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o

4 Questões que têm como comando os seguintes verbos: apresentar; caracterizar; citar/ apontar; conceituar/ definir; confirmar; denominar; descrever; diferenciar; identificar; relatar e resumir.

5 Questões que têm como comando os seguintes verbos: associar; classificar; comparar/ confrontar; comprovar; demonstrar; determinar; enumerar; explicar; interpretar; justificar e relacionar.

6 Questões que têm como comando os seguintes verbos: analisar; aplicar; argumentar; avaliar; comentar; contestar; contradizer; deduzir/ inferir; dissertação; extrapolar; generalizar; investigar; julgar e questionar.

disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis (BRASIL, 1996, p. 10).

A concepção de avaliação proposta pelos PCN (BRASIL, MEC: 1997) pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca do processo educacional. É contraposta à avaliação tradicional, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno.

A avaliação, na perspectiva do documento, é um conjunto de atuações com a função de sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Precisa acontecer “contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (idem, p. 81). É uma ferramenta que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Porém, ela só poderá ser efetivada se juntarem-se as situações didáticas propostas com as reais capacidades dos alunos:

a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1996, p. 10).

De acordo com o documento, a avaliação:

- subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos - que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo; - para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; - para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 1996, p. 10).

Nessa perspectiva, a avaliação deve ocorrer ordenadamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso.

Os PCNs propõem que o acompanhamento e a reorganização do processo de aprendizagem na escola inclua, essencialmente, a avaliação inicial para o planejamento do professor, e uma avaliação final de uma etapa de trabalho.

Na questão seis, item discursivo, questionados sobre “Quais os critérios adotados por você para a elaboração do instrumento avaliativo?”. Na escola “A”, os professores relataram que os critérios adotados para a elaboração do instrumento avaliativo são definidos por meio dos conteúdos abordados no decorrer do bimestre, contidos no material didático e a aprendizagem informal e não formal, priorizando sempre a clareza, a ludicidade, a coerência e o respeito ao ponto de vista do aluno dentro do contexto trabalhado em sala de aula.

Na escola “B” os docentes selecionam os conteúdos mais relevantes e mais discutidos, levando em conta o desenvolvimento e participação dos alunos.

Enquanto na escola “C”, os docentes analisam os processos avaliativos externos em larga escala e tentam adequar-se nestes, promovendo questões do mesmo nível. Afirmaram também que se baseiam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e que, após a aplicação do

instrumento avaliativo, é realizada uma análise dos pontos não atingidos com o intuito de propor intervenções eficazes.

Percebemos que os professores assumem uma grande responsabilidade perante a elaboração do instrumento avaliativo, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que a responsabilidade da avaliação deve ser compartilhada, não ser função exclusiva do professor. “Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para construção de instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens” (PCNs 1997, p. 86). Destacar-se como instrumento de autorregulação a autoavaliação, implica no desenvolvimento de estratégias de análise e interpretações das próprias produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Os PCNs (1997, p. 57) propõem as seguintes orientações para avaliação:

- a perspectiva de cada momento da avaliação deve ser definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade;
- considerar a diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes;
- utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:
 - observação sistemática - acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
 - análise das produções dos alunos - considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;
 - atividades específicas para a avaliação - garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula.

Dessa forma, a avaliação exige critérios claros que ajudem a analisar os aspectos a serem avaliados. É preciso estabelecer expectativas de aprendizagem nos alunos em consequência do ensino; e que sejam expressos nos próprios objetivos dos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho da aprendizagem (trabalhos, atividades etc.). Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação. Os critérios de avaliação, de acordo com os PCNs, apontam:

- as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a disciplina, ou para o curso, ou para o ciclo;
- a organização lógica e interna dos conteúdos;
- as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social;
- as experiências educativas que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1997, p. 58).

Portanto, a avaliação não deve ser punitiva quando os alunos não alcançarem resultados satisfatórios nas verificações. A função da avaliação é favorecer o percurso dos discentes e regular

as ações de sua formação, bem como possibilitar a sua formação. É importante ajudar os discentes a identificar melhor as suas necessidades de formação para que possam empreender o esforço necessário para contribuir na sua própria formação integral.

Após a realização da pesquisa, pudemos constatar que sessenta e sete por cento das escolas pesquisadas não possuem uma normativa sistematizada de como elaborar o instrumento avaliativo, isso implica nos critérios adotados pelos professores para definir os itens, resultando desta forma, às vezes, no fracasso ou na indefinição do processo avaliativo.

Avaliação educacional é o artifício principal do processo educativo que se não estivesse inserida nele seria incompleto ou sem sentido. Por isso, nenhuma escola pode deixar de tê-la mesmo que seja indesejável a sua existência para maioria dos alunos e de professores (ESTEBAN, 2001, p. 9). Logo, a avaliação deve ter como finalidade a orientação da aprendizagem, a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem e a verificação das competências adquiridas.

Diante dos resultados desta pesquisa, vemos que a prática de uma avaliação bem estrutura da ainda está em construção. Algumas escolas estão caminhando para adequar-se, enquanto outras, não definiram ou nem sabem a dimensão de como avaliar. Quando falamos em avaliação bem estruturada, Luckesi explica:

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1995, p. 28).

Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, ou seja, contextualizar e recriar o currículo.

Considerações

A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. A avaliação deve considerar o conhecimento prévio do aluno, não somente o que se aprende na escola. Mas nem sempre identificamos essa abordagem no ambiente escolar.

A avaliação também assume outra finalidade no espaço escolar, que vai ao encontro das exigências burocráticas sociais. No âmbito da educação formal é exigida do professor a verificação e mensuração do aprendizado do aluno, apresentando quantitativamente os resultados da aprendizagem. E esses, por sua vez, são obtidos através de provas e testes que, na maioria das vezes, não contribui para a construção do conhecimento do aluno. Desse modo, o aluno acaba memorizando o conteúdo a ser avaliado, deixando de desenvolver a aprendizagem que é fundamental em seu processo de formação.

Entretanto, a avaliação constitui-se em um momento dialético de reflexão sobre teoria-prática no processo ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, além dos aspectos cognitivos, os aspectos de natureza não cognitiva (afetividade, participação, compromisso, responsabilidade, interesse, habilidades e competências) têm que ser considerados (LUCKESI, 1994).

Contudo, identificamos que algumas escolas estão no caminho da construção de uma avaliação explícita e formativa, porém, outras se encontram sem pilares na edificação do processo avaliativo. É importante que a instituição escolar estabeleça uma avaliação justa, coerente e transparente perante os professores, como facilitadores e mediadores da educação, e perante os alunos, como aprendizes, para que se sintam confortáveis e confiantes diante dos instrumentos avaliativos.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na**

- universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/DF, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996** (LDB nº 9394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12/ set./ 2015.
- CUNHA, A. M. de O. e KRASILCHIK, M. **A Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência.** In: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2000.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Avaliação escolar.** Presença Pedagógica: Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação Formal/Não-Formal.** 1990 Disponível em <[http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/ Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf)>. Acesso em 13/set./2015.
- GANZELI, P. (org.) **Reinventando a escola pública por nós mesmos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 1999.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LIBÂNEO José Carlos. **Didática.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- _____, **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.
- _____, **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática.** 7ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

Recebido em 6 de abril de 2016

Aceito em 9 de maio de 2016