

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
FACED - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA NECI FARIAS BRAGA

FORTALEZA – CEARÁ

JULHO – 2006

MARIA NECI FARIAS BRAGA

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia submetida à coordenação do curso de especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

FORTALEZA - CEARÁ

JULHO-2006

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Maria Neci Farias Braga

Monografia aprovada em: _____/_____/_____

Cláudio de Albuquerque Marques

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e aos meus irmãos, por todo empenho e apoio que me dispuseram na realização de um ideal.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho que não foi fácil chegar ao final.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sentir que está sempre comigo me dando coragem para realizar meus desejos e que nos momentos mais difíceis me serve de força para continuar lutando.

Ao meu orientador, Professor Cláudio de Albuquerque Marques, por ter tido paciência de ajudar-me sempre que precisei de sua orientação para a construção deste trabalho e por clarear-me as idéias, dando sentido à realização do estudo a fim de que chegasse ao resultado exigido para sua realização.

À toda a equipe do curso que foi muito prestativa sempre que solicitei qualquer tipo de esclarecimento.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1 – A História da Avaliação Educacional.....	9
1.1 Um resumo histórico da avaliação educacional.....	9
1.2 Funções e Modalidades do Processo Avaliativo	15
1.3 A Avaliação à Luz da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	19
Capítulo 2 - A Avaliação do Processo de Ensino aprendizagem.....	22
2.1 O Significado da Avaliação.....	23
2.2 A Importância dos Critérios de Avaliação.....	27
2.3 A função do erro no processo de ensino-aprendizagem.....	30
Capítulo 3 – Propostas de Avaliação.....	32
3.1 A avaliação Tradicional.....	32
3.2 Avaliação Autêntica.....	35
3.3 Avaliação de Portifólio.....	38
CONCLUSÃO.....	41
BILIOGRAFIA.....	44

RESUMO

Esse trabalho surgiu de uma dúvida comum aos professores e educadores de modo em geral: Qual o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Para respondê-la realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a evolução histórica da avaliação, suas funções e modalidades, sua importância e os indicadores que a norteiam, bem como a função do erro no processo de ensino-aprendizagem e as propostas de avaliação que regulam os modelos de avaliações. O estudo teve como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de entender o ato avaliativo na prática pedagógica. Considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande relevância porque contribui para melhorar não só o processo de ensino-aprendizagem, mas também para melhorar as tomadas de decisões por parte dos administradores escolares.

Para a realização deste trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Buscou-se uma fundamentação teórica a fim de que se pudesse identificar a prática avaliativa no contexto escolar.

A análise contribuiu para entender que a avaliação atua a serviço da expressão do conhecimento e da aprendizagem melhorando práticas docentes e servindo de instrumento para aprendizagens significativas.

Verificou-se que no âmbito da atividade escolar a avaliação é uma atividade necessária, tanto para o professor como para o aluno, a fim de que ambos possam avaliar seu desempenho e que esta análise contribua de forma positiva para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema avaliação da aprendizagem tem sido objeto de constante estudo e pesquisa dos educadores e especialistas em educação. A discussão sobre o assunto tem tomado dimensão devido às dificuldades encontradas pelos educadores na hora de avaliar.

Isso porque avaliar o processo de ensino-aprendizagem é uma questão de grande complexidade. Até decidir o que e como avaliar, o professor necessita tomar decisões quanto aos conteúdos, aos objetivos e aos procedimentos requerendo conhecimento e habilidades.

Com este estudo, propõe-se aprofundar a análise do processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de entender o ato avaliativo na prática pedagógica. O interesse pelo tema partiu de uma questão que inquieta a maioria dos educadores: Qual o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?

A análise desta problemática parece fundamental, uma vez que qualquer modelo ou processo de avaliação para ser adotado requer uma série de decisões que se expressam na prática do trabalho do professor.

Esta série de decisões não é neutra. Ao contrário, ela concentra uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, a qual condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orienta e norteia a prática pedagógica.

A análise pode contribuir para um melhor conhecimento da ação pedagógica, da organização curricular, da sistemática da avaliação e dos parâmetros curriculares, os quais orientam os conteúdos escolares.

A importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, bem como dos métodos avaliativos, têm se consolidado no decorrer dos tempos, sofrendo influências de valoração, que se acentuam em cada época, da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande relevância porque contribui para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e para melhor fundamentar as tomadas de decisões por parte dos administradores escolares.

Para a realização deste trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Buscou-se uma fundamentação teórica a fim de que se pudesse identificar a realidade da prática avaliativa nos dias atuais.

No primeiro capítulo aborda-se a avaliação nos seus aspectos constitutivos no sentido de identificar os significados da evolução histórica da avaliação, as funções e modalidades do processo avaliativo.

O segundo capítulo trata da importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de entender seu significado, suas normas e seus critérios, bem como a importância destes para a prática avaliativa. Aborda-se a contribuição do erro no processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo aborda-se as propostas de avaliação que marcaram a história da avaliação até os dias atuais no sentido de identificar a forma como se utilizou e se utiliza a avaliação nas aprendizagens escolares.

Capítulo 1 – A história da avaliação educacional

O processo histórico da avaliação da aprendizagem vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. Até hoje a avaliação não é um processo acabado, mas um processo contínuo de mudanças que cada vez mais busca uma melhor maneira de avaliar de forma que contribua para os resultados da aprendizagem e para o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Um resumo histórico da avaliação educacional

Os professores sempre se preocuparam em avaliar o aproveitamento escolar de seus alunos desde o início da história da educação. Até o século XIX, os meios mais utilizados para avaliar eram as provas orais e a observação do professor. A prova oral é um dos recursos mais antigos de avaliação, mas de difícil aplicação em classes numerosas, por ser o aluno avaliado individualmente, exigindo muito tempo para sua realização. Assim surgiram as provas escritas, que foram sendo adotadas como recurso de avaliação.

Segundo Popham (1983), a avaliação educacional iniciou-se nos Estados Unidos com estudo de Joseph Mayer Rice, realizado no período de 1897-1899, sobre o desempenho ortográfico em um sistema metropolitano, onde foram avaliados mais de trinta mil alunos. Rice desenvolveu os primeiros testes objetivos para avaliar as aprendizagens escolares. Ele afirmava que o subjetivismo que imperava na forma de avaliar o rendimento escolar do aluno era decorrente da maneira como se transmitia o ensino.

De acordo com Depresbiteris (1989), o desenvolvimento destes testes objetivos tornou possível a criação de programas de exames estaduais e regionais. Nos Estados Unidos criaram-se comitês e associações para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação apoiou, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades.

A grande preocupação com a avaliação do rendimento escolar ocorreu a partir das duas primeiras décadas do século XX, em decorrência da grande contribuição de Robert Thorndike no campo da mensuração educacional. Nessa fase, a preocupação dos estudiosos era com a elaboração dos instrumentos ou testes para verificação da aprendizagem. Os estudos realizados por Thorndike eram voltados para a mensuração de mudanças no comportamento humano. O papel do avaliador era eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

Como se pode verificar durante estas primeiras duas décadas do século XX, a maior parte da atividade avaliativa, que pode ser caracterizada formal, estava associada à aplicação de testes, o que se atribui um caráter instrumental ao processo avaliativo.

Na década de 1930 ampliou-se a idéia de mensuração por meio de testes padronizados, passando os estudos e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem a incluir procedimentos mais abrangentes no sentido de melhorar o desempenho dos alunos (SOUSA, 2000).

Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno. Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi neste período que surgiu o termo “avaliação educacional”, proposto primeiramente por Ralph W. Tyler em 1934, que teve como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos. Tyler enfatiza o caráter funcional da avaliação, uma vez que esta se processa em função dos objetivos previstos. Esse autor provocou um forte impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos” realizado com Smith.

Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, ficha de registros de comportamento (cheque lists) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares (SAUL, 1988 p. 27).

De acordo com Depresbiteris (1989), Tyler defende a idéia de que o processo avaliativo consiste basicamente em determinar a quantidade dos objetivos educacionais que estão sendo atingidos por programas institucionais. Para Tyler, esta concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. O primeiro implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, visto que o que se pretende em educação é justamente mudar os comportamentos humanos. O segundo pressupõe que a avaliação deve envolver mais do que

juízo, deve também identificar mudanças cognitivas que podem ocorrer em determinados momentos da aprendizagem.

Segundo Depresbiteris (1989), Tyler chama a atenção para três variáveis básicas: o estudante, a sociedade e a área de conhecimento a ser desenvolvida seguindo os princípios da psicologia da aprendizagem e uma filosofia de educação bem definida.

Em 1963, Cronbach vincula as atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão. Este autor apresenta a idéia de que um teste de aprendizagem deve ser apropriado à decisão a ser tomada. Mas para isso, deve haver um propósito bem definido do sistema de testagem.

Outra contribuição importante ganhou ampla divulgação neste período foi a de Bloom e seus seguidores, que em 1956 criaram uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio das operações intelectuais. Esta taxonomia compreende os processos de desenvolvimento intelectuais dos alunos no processo de aprendizagem, que vai desde o mais simples até o mais complexo, permitindo a construção de um sistema coerente de ensino e avaliação. Com ênfase na aprendizagem para o domínio, Bloom (1963) defende a idéia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua durante toda a vida do indivíduo. Neste sentido cabe a escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagens bem sucedidas, no campo das idéias e autodesenvolvimento a todos os estudantes.

Em 1967, Scriven dá um novo enfoque a avaliação da aprendizagem, dando destaque para a diferença existente entre avaliação e mensuração. Para ele a avaliação tem como objetivo apreciar o valor ou julgar, daí a importância

ao julgamento de valor (POPHAN, 1983). Outro aspecto observado por Scriven em seus estudos foi a necessidade de avaliar não só o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas avaliar também os resultados destes objetivos.

Stufflebeam (1968) define a avaliação como sendo um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. A expressão delinear foi usada pelo autor no sentido de identificar as informações solicitadas através da análise das alternativas de decisão dos critérios a serem aplicados. Para este autor, o processo de avaliação deve ser uma atividade contínua que inclua métodos e técnicas e envolva várias operações e passos sucessivos que possam ser desenvolvidos de forma interativa.

O enfoque da avaliação de Stufflebeam visa o uso das informações para a determinação dos objetivos de um programa educacional. Este enfoque é bastante útil na organização e agrupamento das informações em sistemas que possam melhor servir aos propósitos da avaliação, a fim de que possa determinar como utilizar os recursos no sentido do alcance dos objetivos estabelecidos.

Embora Scriven e Stufflebeam tenham elaborado suas teorias em função da avaliação de currículo, seus conceitos podem ajudar também no processo de avaliação do ensino-aprendizagem (HAIDT, 1995).

Em 1967, Roberto E. Stake propôs um modelo de avaliação racional que enfatiza a importância da distinção entre descrição e julgamento para aqueles que se encarregam de conduzir um programa de avaliação

educacional (POPHAM, 1989). O modelo de avaliação proposto por Stake é caracterizado como avaliação responsiva, que é uma avaliação que se orienta mais em direção às atividades de um programa educacional de que para as intenções do avaliador. O autor propõe duas bases para o desenvolvimento do programa: a descrição, que tem como base as intenções e as observações do avaliador, e o julgamento, que tem como base os padrões e os próprios julgamentos.

Para Stake, a avaliação é um processo de descrever programas educacionais através de investigação formal e informal. Reconhece-se como aspecto formal o tipo de avaliação que pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações e coletas seguras para as tomadas de decisões dos programas educacionais. No aspecto informal, ao contrário, são as informações com bases em observações casuais que implicam em intuição e julgamentos subjetivos.

Tanto Stake quanto Scriven acreditam que o avaliador competente será capaz de fazer julgamentos sutis sobre várias formas de um programa educacional.

São vários os entendimentos sobre a avaliação da aprendizagem, conforme o enfoque com que cada autor a descreve. Na literatura sobre o assunto encontram-se diversos conceitos atribuídos ao tema em estudo. Algumas concepções enfatizam a dimensão medida, enquanto outras estão direcionadas para o aspecto julgamento ou juízo de valor. Outras, ainda, contextualizam ambas as dimensões. Embora ocorram diferenças de opiniões sobre o assunto, a maioria dos estudiosos concebe a avaliação educacional

como o julgamento do valor de uma iniciativa educacional, como um currículo, um curso, um programa de ensino. Geralmente as avaliações são utilizadas com o objetivo de tomar decisões.

1. 2 Funções e Modalidades do processo avaliativo

Várias características têm sido atribuídas às funções do processo avaliativo dependendo da visão de cada autor. Neste estudo, porém, são abordadas apenas, as funções de diagnóstico, de controle e de classificação por serem as mais utilizadas no contexto escolar.

Turra (1992) caracterizou as funções da avaliação em: diagnóstica, de controle e de classificação. Para ele a avaliação diagnóstica contribui para alcançar propósitos como estabelecer se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender alguma coisa, contribuindo também para identificar, discriminar, compreender e caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem.

A avaliação do ensino-aprendizagem tem a função de controle quando serve para melhorar o próprio ensino e a aprendizagem, possibilitando informar ao aluno e ao professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Permite também localizar, apontar e discriminar deficiências e insuficiências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para então corrigí-las. Esta função serve ainda para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem na busca de melhores alternativas que facilite o alcance dos objetivos.

E, finalmente, quando a avaliação tem a função de classificação, esta proporciona a efetivação do propósito de classificar o aluno segundo seu nível de aproveitamento, em comparação ao resto da classe.

Percebe-se claramente que a avaliação da aprendizagem no sistema de ensino brasileiro tem enfatizado a classificação, principalmente na rede de ensino particular, onde os alunos são classificados como os melhores para dar destaque à escola em que estuda sendo com que este propósito que geralmente a avaliação é utilizada.

Após ter sido abordadas as funções que a avaliação exerce sobre a aprendizagem faz-se necessário entender um pouco sobre as modalidades da avaliação, uma vez que estas estão correlacionadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, as quais foram classificadas pelos estudiosos como sendo diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica é a que exerce a função de diagnóstico e que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), este tipo de avaliação busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende verificar a posição dos alunos diante das novas aprendizagens que lhes vão ser apresentadas e também das aprendizagens anteriores que servem de base a estas, no sentido de amenizar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. Neste contexto Sousa, (2000, p.41) esclarece que:

A avaliação com função diagnóstica pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos, quanto à presença ou ausência de habilidades, capacidades e interesses, possibilitando identificar pontos que seja necessário dar mais atenção e proporcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

A avaliação formativa exerce a função de controle e, segundo Haidt (1995), permite verificar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos e se há compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Este tipo de avaliação representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos. Dessa forma, o aluno terá maior estímulo para reconstruir seu conhecimento em face dos conteúdos estudados.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno, como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*. Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático visando aperfeiçoá-lo.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa é o uso da avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, do ensino e da aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos.

Na medida em que a avaliação formativa se processa durante o período de formação do conhecimento, deve haver todo o empenho no sentido de utilizá-la no aperfeiçoamento do processo. Para eles, a avaliação formativa

visa informar ao professor e ao aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Segundo Turra (1992), essa modalidade de avaliação constitui uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado.

A avaliação somativa exerce a função de classificação à qual é realizada no final de um curso, de um período letivo, ou de uma unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente, tendo em vista sua promoção de uma série para outra (HAYDT, 1995).

Este tipo de avaliação supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os colegas da classe. Algumas escolas usam as notas como caráter seletivo comumente, usadas para fundamentar necessidades de classificação de aluno dentro de um parâmetro, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não dos objetivos a serem atingidos.

Embora essas três modalidades de avaliação aqui apresentadas tenham funções diferentes, elas não devem ser aplicadas de forma isolada, mas de forma interativa, pois uma contribui para a realização da outra dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação diagnóstica contribui para a realização da avaliação formativa, uma vez que esta identifica as dificuldades do aluno.

Tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação formativa contribuem de forma sistemática para a realização da avaliação somativa, visto que a primeira identifica as dificuldades e habilidades dos alunos e a segunda visa informar se os alunos estão atingindo os objetivos desejados. Já a terceira classifica os alunos conforme o seu nível de desenvolvimento.

1.3 A avaliação à luz da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A avaliação da aprendizagem tem sido associada a expressões que se ouve muito no cotidiano escolar: fazer prova, prestar exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Esta prática é resultado de uma concepção pedagógica tradicional, centrada em provas, notas e boletins. Embora este método venha sofrendo muitas críticas e aos poucos venha se adaptando a novas experiências, a maioria das escolas ainda utilizam a nota para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

A prática educativa não deve ter por meta atribuir notas, mas criar objetivos que contribuam de forma significativa para mudança no desenvolvimento das aprendizagens. Além disso, a avaliação deve verificar em que medida estes objetivos estão sendo alcançados, a fim de que possa ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5.692/71 pode ter sido considerada um marco inicial das mudanças ocorridas no processo da avaliação da aprendizagem, pois estabeleceu os princípios básicos que norteiam o desenvolvimento da evolução educacional, servindo também como base para as mudanças ocorridas na (LDB) de 1996. O artigo 68 proclama que:

a verificação do rendimento escolar ficará na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

Parágrafo 1º. Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou mensões, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

Parágrafo 2º. O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

Com a promulgação da lei nº. 9394/96 a avaliação passa por algumas mudanças significativas. Os critérios de sustentação da avaliação do rendimento escolar voltam-se para os dois tipos de avaliação: a quantitativa e a qualitativa. A avaliação qualitativa, neste contexto, se estriba no processo contínuo e cumulativo da avaliação, com menos ênfase no processo de medição e mais ênfase na aferição de conhecimento contextualizado.

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

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação é considerada um elemento favorecedor da melhoria da qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. Assim, a avaliação deve ser assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos.

A verificação do rendimento escolar não deve se vincular exclusivamente à aprovação ou reprovação dos alunos, ou limitar-se aos conteúdos objetivamente mensuráveis e quantificáveis. Fica claro que o processo da avaliação adquire finalidades que vão além da promoção/reprovação dos alunos, e se dirigem para os cuidados de uma educação integral. Pois, a avaliação é o momento que serve para possibilitar ao aluno demonstrar o que sabe e para permitir-lhe avançar.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. A avaliação acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

Neste contexto, a avaliação para ser completa não deve estar relacionada somente à aprendizagem do aluno, mas também ao professor e ao sistema escolar.

A avaliação serve de subsídio para o professor, oferecendo elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e sobre a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou do grupo. Para o aluno, a avaliação é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades

permitindo a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, a avaliação possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que essa ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho como é habitual. Isso possibilita ajustes constantes num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Capítulo 2 - A avaliação no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação da aprendizagem no âmbito da atividade escolar é uma necessidade tanto para o professor como para o aluno, de forma que ela permite ao professor adquirir conhecimentos que o torne capaz de elaborar propostas que sirvam de orientação ao ensino e à aprendizagem, e ao aluno permita descobrir em que aspecto ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem. Em síntese, a avaliação serve de orientação entre o planejamento do ensino e os resultados da aprendizagem, de forma que esta funciona como meio interativo do processo de ensino-aprendizagem. Mas para que isso aconteça, faz-se necessário discutir o significado da avaliação, a importância dos critérios utilizados nas avaliações e a função do erro no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O Significado da avaliação

Os estudos realizados pelos teóricos educacionais mostram que a maioria das discussões realizadas em torno da avaliação é na tentativa de definir o significado de sua prática na ação pedagógica. Nesta perspectiva, diferentes significados foram atribuídos ao termo, tais como: dar nota, fazer prova, analisar desempenho, julgar resultados, enfim, uma série de atributos foi sugerida a fim de classificar a avaliação do desempenho escolar.

Para Bloom (1989) e seus colaboradores, o propósito fundamental da avaliação, da forma como esta é freqüentemente utilizada nos sistemas de ensino, é o de atribuir notas e classificar o aluno. Neste sentido, a aplicação de testes e outros tipos instrumentos de avaliação, comumente utilizadas nas escolas, não contribuem para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A efetivação desta prática avaliativa serve apenas para cumprir exigências da escola e do sistema de ensino.

Essa prática avaliativa utilizada nas escolas não serve como ação reflexiva para o professor, não incentiva a prática de pensar do aluno e não contribui de forma positiva para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É uma prática negativa, exercida com função classificatória que não auxilia em nada o desenvolvimento da aprendizagem.

Um modelo de avaliação educacional utilizado como instrumento de classificação, além de não contribuir para a aprendizagem, não contribui em nada para a transformação da sociedade, mas sim para sua conservação.

A avaliação não pode ser concebida desta maneira, visto que esta funciona como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

a avaliação da aprendizagem tem a função de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem precisa, para cumprir seu verdadeiro significado, assumir a posição de instrumento de construção de uma aprendizagem bem sucedida. Pois, uma avaliação conduzida de forma inadequada pode levar o aluno à repetência e ao fracasso do ensino.

A prática da avaliação do rendimento escolar que acontece nas escolas hoje traduz de forma clara a proposta educacional da escola. Suas decisões trazem conseqüências desagradáveis e se refletem na prática efetivada da sala de aula. Sousa (2000; p.127) explica que:

Os problemas que a avaliação vem apresentando não são específicos da avaliação, mas estão relacionados à proposta que direciona a prática docente; as relações de trabalho definidas pela escola, ao tipo de hierarquia e de poder construídos na escola, enfim, à orientação pedagógica que dirige as decisões da avaliação.

Para Hoffmann (1983), o ato avaliativo abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Pois o que deve interessar ao educador é dinamizar oportunidades que estimulem o estudante a refletir sobre o mundo e ao mesmo tempo construir seu próprio conhecimento através de elaboração de hipóteses.

Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar os objetivos elaborados, o ato de avaliar consiste em verificar se estes objetivos estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá a consecução para ajudar ao

aluno a progredir na aprendizagem e na construção do seu conhecimento (HAIDT, 1995).

Para Bloom (1989) e seus seguidores, a avaliação funciona como um instrumento, na prática educacional, que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente utilizados na consecução de uma série de objetivos educacionais. Daí a importância da definição dos objetivos educacionais para o aperfeiçoamento dos programas de ensino.

De acordo com Bloom (1989), definir objetivos educacionais de forma que se tornem úteis para o planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem é uma tarefa muito complexa, porque exige tempo, reflexão e análise dos testes utilizados pelos professores para avaliar os resultados do programa de ensino e da aprendizagem. Por isso, a avaliação não deve ser feita só em final de unidade ou em final de curso, mas de forma continuada.

Nesta perspectiva Bloom considera a avaliação como processo contínuo de verificação que contribui para a obtenção de resultados de aprendizagens. Portanto, na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter claro a sua posição em relação à utilização dos resultados obtidos.

Para Rabelo (1998), a informação destes resultados para o aluno é importante, uma vez que ele é a parte diretamente envolvida do processo da aprendizagem, pois é por meio da avaliação que o estudante pode acompanhar seu desenvolvimento e pode também adquirir hábitos de auto-análise para seu desempenho. Os resultados podem ainda contribuir de forma negativa levando o aluno a se desinteressar pela aprendizagem por falta de estímulo ou por

baixa classificação. Por este motivo, o professor deve estar atento com o efeito que a classificação pode causar no emocional do aluno.

Segundo D'Antola (1976), o efeito mais conhecido da avaliação da aprendizagem é o de promover ou de reter os alunos. Neste sentido as avaliações realizadas pelo professor são estabelecidas por uma relação entre a média obtida pelo aluno e a média considerada mínima para que o aluno possa prosseguir seus estudos.

De acordo com Depresbiteris (1989), a avaliação faz com que os alunos se preocupem mais com a matéria, estudem mais, prestem mais atenção às aulas e se tornem mais disciplinados no ambiente escolar. Esta serve ainda para forçar o aluno a pensar mais sobre o que aprendeu e elaborar suas hipóteses sobre o ensino e, ainda, se aplicada de forma adequada, chama atenção dos alunos para seus erros, conscientizando-os para que não mais os repitam.

Rabelo (1998) observa que a partir dos resultados obtidos em uma avaliação pode-se fazer adequações validando ou reformulando projetos e planos de trabalho, de forma que sejam revistas atividades anteriormente aplicadas. Dessa forma a avaliação não serve só para avaliar a aprendizagem do aluno, mas também para o professor avaliar sua prática e seu planejamento e para a escola avaliar sua proposta de avaliação.

Sousa (2000) lembra que uma proposta de avaliação deve ser coerente com a proposta de ensino realizada, uma vez que a avaliação traz contribuição significativa para a aprendizagem quando é utilizada para melhorar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa, porque requer a seleção de critérios que sejam significativos para julgar o valor do que vai ser avaliado. Daí a necessidade do educador conhecer as teorias do conhecimento para estabelecer com clareza os critérios de avaliação.

2.2 A Importância dos critérios de avaliação

Sousa (2000) define de forma simplificada que o critério de avaliação é um princípio que se torna como referência para julgar alguma coisa. Parâmetros, padrões de julgamento, padrões de referência são alguns sinônimos de critérios.

Para Sant' Anna (1995), os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais. Para esta autora, os critérios podem ser expressos por quantidade (percentagem e número), qualidade (clareza, objetividade, precisão e assiduidade) e tempo (determinar o tempo para responder as questões).

Rabelo (1998) afirma que os critérios são os referenciais da avaliação e devem traduzir a natureza da educação institucionalizada.

Para Diniz (1982), especificar o critério no processo avaliativo é determinar o padrão mínimo aceitável para que o desempenho ou os indicadores da execução de um trabalho seja satisfatório.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (PCNs), avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito

das suas conseqüências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientam a leitura dos aspectos a serem avaliados.

Ainda segundo os PCNs, os critérios de avaliação têm um papel importante, pois especifica as expectativas de aprendizagem, considerando os objetivos e conteúdos propostos para área e para ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos. Além disso, os critérios devem considerar as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagens 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.

Quando se relaciona esta concepção aqui apresentada à prática de avaliação utilizada nas escolas percebe-se uma grande contradição entre a teoria e a prática, pois as avaliações na prática não são apresentadas aos alunos, ou seja, o aluno não tem conhecimento sobre a avaliação e nem tão pouco sobre os critérios a que estão sendo julgados. Além disso, há casos em que as avaliações são feitas de improviso ou de forma arbitrária, não são relacionadas aos objetivos, ou são usadas como armas para prejudicar aos alunos.

D'Antola (1976) defende que a avaliação das atividades escolares não pode ser improvisada, deve ser planejada de acordo com o planejamento escolar, pois esta é parte indissociável do processo educacional. Isto pressupõe o estabelecimento de normas e critérios fixados durante a elaboração do planejamento das atividades escolares.

Segundo Sousa (2000), os padrões de referência podem ser chamados de critérios ou parâmetros e podem ser classificados em absoluto e relativo. Um critério é classificado como absoluto quando é apoiado nos objetivos previstos para o ensino, enquanto que um critério pode ser classificado em relativo quando é baseado em grupos referenciados.

Os testes de aprendizagem que atendem a estes propósitos são referentes aos critérios ou às normas. Os testes referentes aos critérios são aqueles planejados para obter informações sobre as capacidades de aprendizagens dos estudantes e o resultado obtido normalmente reflete o que o estudante aprendeu, não expressando a posição do estudante em relação aos demais. Já os testes referentes a normas são aqueles que buscam informações de um grupo, valorizando, portanto, a posição do estudante em relação ao restante do grupo.

Nesta perspectiva pode-se dizer que o padrão de referência depende do objetivo do teste. Se a avaliação é aplicada obedecendo a um padrão de referência, deve, então, ter bem claro seus objetivos, a fim de que possa alcançar os resultados previstos, de forma que os resultados da avaliação contribuam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Pois, só assim a avaliação cumprirá sua função de orientação.

Segundo Sousa (2000), a avaliação deverá ter como critérios e normas uma regulação interativa que permita a eficácia do ensino e da aprendizagem. Para que esta relação seja interativa supõem-se trocas constantes entre a pessoa que está avaliando e a que está sendo avaliada, pois situações de ensino-aprendizagem são situações que envolvem a comunicação entre

professores e alunos e nesta dialética, juntos cooperam para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso que o professor indique claramente o que será avaliado, o objetivo e a natureza do objeto a ser mensurado, além da importância de saber o que está sendo avaliado é importante também estabelecer os critérios para a avaliação, pois somente através destes indicadores é que se busca o resultado esperado, uma vez que os critérios são a base para um julgamento.

2.3 A função do erro no processo de ensino-aprendizagem

O erro também é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois este tem a função de identificar onde o aluno fracassou, ou melhor, identificar onde o aluno teve dificuldade de aprender. Pode ter havido deficiência de aprendizagem por parte do aluno ou pode não ter havido ensino por parte do professor.

Com a avaliação somativa pode-se identificar mais facilmente os erros dos alunos, já que esta tem a função de identificar as dificuldades do aluno no decorrer do processo de ensino, possibilitando ao aluno descobrir o conteúdo que ele está com dificuldade numa determinada disciplina.

No processo de identificação das deficiências é importante saber como o aluno opera o raciocínio, percebendo de que forma ele está formulando suas hipóteses. Segundo Rabelo (1999), numa proposta de avaliação não se deve considerar apenas os erros e acertos dos alunos, mas também o modo como o aluno elaborou seu conhecimento.

Para Hoffmanm (1991), o estudante aprimora sua forma de pensar o mundo a partir do momento em que se depara com situações novas de aprendizagens, podendo assim formular e reformular suas hipóteses enfrentando e superando desafios. É muito comum, na maioria das práticas avaliativas, ser valorizadas exclusivamente as respostas certas, deixando o aluno em dúvida quanto ao seu erro. Contudo, o erro faz parte da aprendizagem, uma vez que expressa uma forma de elaboração de hipóteses sobre o conhecimento adquirido.

Hoffmanm lembra ainda que o fazer do aluno é uma etapa altamente significativa no processo de construção do conhecimento, uma vez que o aluno elabora e testa suas hipóteses. O que a autora argumenta é que a ação avaliativa deve partir do fazer do estudante, pois essa ação possibilita uma melhor compreensão dos fenômenos estudados e dos objetivos propostos.

O erro pode promover desafios para a aprendizagem, pois é o momento em que o aluno se defronta com novas informações e pode através delas criar novas interrogações que podem trazer novas respostas e assim produzir um novo conhecimento. Segundo Esteban (2002), o erro é o momento do processo de construção do conhecimento que dá orientação para cada um que está organizando seu pensamento.

O momento em que o aluno está tentando formular uma resposta, seja ela verdadeira ou não para o professor, é o momento em que ele tenta buscar todo o conhecimento que está acumulado em sua memória ou até mesmo criar uma nova situação de conhecimento para dar uma resposta. Neste momento o aluno está elaborando uma hipótese sobre seu conhecimento.

De acordo com Hoffmann (1991), as condições concretas da prática avaliativa atual, autoritária e coercitiva, determinam continuamente situações de sucesso e fracasso escolar com base em exigência de memorização e reprodução do conhecimento pelo aluno.

Capítulo 3 - Propostas de avaliação

A expressão avaliação educacional tornou-se mais aceita com os trabalhos de Ralph Tyler, quando o autor lançou uma nova concepção de aprendizagem enfatizando as mudanças comportamentais do aluno através dos objetivos propostos, que até hoje tem influência sobre as propostas de avaliação no sistema de ensino.

A avaliação, enquanto uma atividade prática que favoreça ao processo de ensino-aprendizagem, ainda tem muito que se questionar, principalmente porque existe uma variedade de modelos, e cada um deles propõe uma melhor maneira de avaliar. Dentro desse contexto, serão apresentados a seguir três modelos que podem ser utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem: avaliação tradicional, avaliação autêntica e avaliação de portfólio.

3.1 Avaliação Tradicional

O conceito de avaliação da aprendizagem está ligado diretamente a uma concepção pedagógica, ou seja, a um modelo de educação, dependendo, portanto, da postura filosófica adotada.

Na concepção tradicional pedagógica, a educação é concebida como um meio de transmissão e acumulação de informações prontas e acabadas, onde o professor administra o conhecimento como sendo dono do saber e o aluno passa a ser um agente passivo e receptivo. Nesta concepção, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas pelos alunos. Segundo Haidt (1995), nessa abordagem em que a educação se confunde com informação, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo.

Esse modelo de educação adota uma cultura avaliativa de provas com caráter classificatório, predominando a autoridade do professor e a imposição da disciplina para assegurar o conhecimento do aluno. De acordo com Perrenoud (1999), a característica constante dessas práticas é submeter regularmente os alunos a provas que evidenciam uma distribuição de desempenhos, que classifica os alunos como bons ou maus alunos, tornando a avaliação normativa através de uma distribuição normal. Este tipo de avaliação é também comparativo, pois os desempenhos de alguns alunos se definem em relação ao desempenho dos outros, ao invés se definir em relação ao conhecimento.

Nesta concepção, os procedimentos tradicionais de avaliação adotados caracterizam-se da seguinte forma. O professor, depois de ensinar uma parte do programa, aplica uma prova escrita com perguntas de múltipla escolha sobre as quais pode atribuir uma nota ou um número de pontos. Ele pode ainda aplicar uma prova com perguntas orais para os alunos atribuindo-lhes notas. Em seguida, os resultados são lançados no diário de classe ou em

uma caderneta e que, eventualmente, são comunicadas aos pais. O resultado final contribui para a promoção ou reprovação do aluno. Este tipo de avaliação é a interpretação de uma medida que, segundo D'Antola (1976), implica na atribuição de um juízo de valor com relação a uma norma já estabelecida.

Segundo Perrenoud (1999), esse modelo tem muitas variantes. A forma de avaliar os alunos pode variar conforme a atribuição de notas, a definição da escala e a significação das notas e a utilização de instrumentos qualitativos disponíveis, conforme a divisão dos períodos, e, ainda, conforme o número de apreciações necessárias para cumprir uma média.

Atualmente, estes procedimentos tradicionais estão sendo criticados pelos estudiosos modernos que propõe novos procedimentos de avaliação, pois os procedimentos antigos não contribuem para melhorar a qualidade das aprendizagens, uma vez que as provas se referem à atribuição de informações restritas sobre alguns aspectos do conhecimento. Os alunos não têm conhecimento dos critérios com que estão sendo avaliados e o resultado final da avaliação consiste em números e não em análise de problemas encontrados pelos alunos no momento da avaliação.

Segundo Haidt (1995), com o surgimento de uma concepção pedagógica mais moderna, baseada na psicologia Genética, a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas que leva em consideração o desenvolvimento completo do educando. Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender a construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Haidt (1995) esclarece que sua conotação se amplia no sentido de verificar em que medida os alunos estão

alcançando os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, assume uma dimensão orientadora, pois permite aos alunos identificar seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção de seu conhecimento.

3.2 Avaliação autêntica

Algumas mudanças vêm ocorrendo na área da avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valorizam a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os alunos têm oportunidades de demonstrar o conhecimento que construíram e que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem. Neste modelo, há espaço para uma avaliação formativa e continuada, contextualizada, flexível e interativa, estimulando o diálogo entre professores e alunos.

A perspectiva da avaliação autêntica, introduzida por Wiggins (1989), tem o objetivo de promover situações complexas de avaliação que simulem atividades que o aluno terá de realizar em sua vida escolar. Segundo Dolz e seus colaboradores (2004), essa perspectiva visa uma contextualização de avaliação semelhante a uma contextualização de ensino-aprendizagem preconizadas no momento da cognição. Para esses autores, isso implica a substituição de testes padronizados, compostos por uma série de itens independentes, por situações de avaliação que exijam produções efetuadas em

diversas etapas do conhecimento com a ajuda de instrumentos modernos e interações sociais.

Para Dolz (2004), os formatos das avaliações autênticas estão ligados às especificidades de cada disciplina. Por exemplo, para a aprendizagem das línguas, favorece-se uma avaliação de projetos de comunicação que ligam leitura e escrita. Já a área de matemática deve favorecer a resolução de problemas e a área de ciência deve baseiar-se nas atividades de pesquisa que compreendem situações práticas.

Uma das maiores preocupações que enfrentam os atuais programas de melhoria da qualidade educacional é a revisão crítica dos procedimentos tradicionais da avaliação. Segundo Condemarím e Medina (2005), enquanto a avaliação tradicional tem como finalidade a reprodução do conhecimento acumulado, a avaliação autêntica, ao contrário, tem como finalidade melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na interação do professor com seus alunos. Este tipo de avaliação tem também por objetivo informar e orientar os alunos sobre seus avanços, fundamentando-se em suas aptidões, interesses e capacidades.

Conforme as autoras, a avaliação autêntica define a avaliação como parte integrante da aprendizagem, a qual utiliza vários procedimentos e técnicas para avaliar as aprendizagens dos alunos em sua totalidade e complexidade e privilegia as atividades interativas e significativas que acontecem na sala de aula. O propósito da avaliação autêntica é de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, fazendo com que todos os estudantes aprendam.

Neste contexto, Condemarim e Medina (2005) afirmam que a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou como um conjunto de provas passadas para o aluno só no final de uma unidade. A avaliação deve ser considerada como parte natural do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tierney, (1998 *apud* CONDEMARIM e MEDINA 2005), a forma mais produtiva de avaliação consiste na observação direta das atividades diárias dentro da sala de aula.

Os estudos realizados por Condemarim e Medina (2005) mostram as principais diferenças da avaliação autêntica em relação à avaliação tradicional. Em seu processo histórico, a avaliação tradicional tem sido vista como um procedimento unilateral, externo ao aluno, sendo apenas do conhecimento do educador, que passa a ser o único habilitado para garanti-la. A avaliação autêntica, ao contrário, concebe a avaliação como um processo participativo e multidirecional, no qual os alunos se auto-avaliam e são avaliados pelos seus colegas e pelos professores.

Para elas, para que a avaliação seja um processo participativo é necessário que os professores elaborem seu próprio sistema de avaliação em conjunto com seus alunos.

Outro aspecto considerado diferencial entre ambas as propostas é o da qualificação. Como já foi citado, a avaliação autêntica tem como principal objetivo melhorar a aprendizagem, proporcionando tanto ao professor como ao aluno informações que permitam ajustá-la, enquanto que a prática da avaliação

tradicional enfatiza a função certificadora da avaliação, que se reflete em notas baseadas em provas elaboradas pelo professor.

Esta prática avaliativa considera os benefícios pedagógicos envolvidos na análise do erro. A avaliação autêntica atribui ao erro um lugar interessante dentro do processo de aprendizagem, pois permite que este apareça para se trabalhar a partir dele.

Neste contexto, o erro tem uma função significativa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que funciona com meio de informação numa situação de aprendizagem. O erro é indissociável da aprendizagem, porque revela uma representação de conhecimento elaborado pelo aluno. Na avaliação autêntica, quando o aluno começa a reconhecer o erro e corrigi-lo, ele está demonstrando que aprendeu. Ao contrário, na avaliação tradicional, quando se parte de respostas inadequadas do aluno considera-se que este errou por distração ou por ignorância.

Segundo Condemarím e Medina (2005), a avaliação autêntica, ao se posicionar como um processo participativo e multidimensional, não descarta o uso dos testes baseados em normas ou provas elaboradas pelo professor, mas lhes dá um novo significado com base em procedimentos e técnicas que possibilitam ao professor obter evidências válidas sobre os pontos fortes e fracos dos alunos. Daí a recomendação de reunir em um portfólio, ou em uma pasta, as evidências de desempenho dos alunos, em resposta as situações reais que acontecem dentro da sala de aula.

3.3 Avaliação de Portfólio

A utilização de portfólios constitui um procedimento inerente ao movimento de avaliação autêntica. Segundo Dolz (2004), a utilização de portfólios é uma das formas de avaliação autêntica que se tornou muito comum, sobretudo nos Estados Unidos, há cerca de dez anos. O conceito de portfólio foi pedido emprestado do campo das práticas profissionais, em especial das do artista, do fotógrafo e do jornalista.

No âmbito do sistema escolar, a utilização de portfólios nasceu no ensino das línguas e se estendeu posteriormente às outras disciplinas. Seus defensores (Valência, 1990; Hansen, 1992; Valência et al., Grance, 1994) afirmam que a utilização de portfólios tem fortes bases na tradição pedagógica, portanto não constitui uma idéia 'nova', mas um procedimento válido e objetivo para avaliar os avanços dos alunos.

Condemarin e Medina (2005) citam algumas utilidades no uso do portfólios. Para as autoras o uso de portfólios parece refletir a atração que exerce sobre professores e alunos, isso porque a utilização de portfólio estimula sua participação ativa no processo de avaliação, proporcionando evidências paupáveis e compreensíveis para todos.

Outra razão de seu atrativo é que o uso dos portfólios diz respeito ao caráter da avaliação enquanto processo histórico, presente e emergente. Dessa forma, permite-se, ao mesmo tempo, avaliar o produto e o processo de aprendizagem ao longo do tempo, além de permitir ao aluno um melhor desenvolvimento em seu conhecimento.

Segundo Condemarím e Medina (2005), o portfólio permite reunir projetos, escritos variados e outras criações dos alunos. Permite ainda, captar resultados da aplicação de diversos instrumentos e registrar as observações dos professores sobre as interações dos alunos e suas apreciações ao longo do tempo.

O portfólio também constitui um bom instrumento de apoio para a avaliação e para a reflexão do professor sobre suas próprias estratégias de ensino, mediante a observação de como os alunos avançam em suas aprendizagens. Dessa forma, a avaliação de portfólio tanto cumpre o objetivo da avaliação autêntica sobre as aprendizagens dos alunos como visa melhorar a qualidade das práticas de ensino do professor.

CONCLUSÃO

Baseado em estudos sobre avaliação do ensino-aprendizagem adquiriu-se um melhor entendimento sobre a prática da avaliação na sala de aula. Os resultados desse estudo apontam que o fenômeno avaliação comporta indicadores pertinentes da operacionalização das produções escolares.

O primeiro indicador seria que a avaliação está subordinada a um modelo pedagógico e a padrões sociais, o segundo seria subordinado à legislação que regulamenta as práticas escolares e o terceiro, a padrões referenciais os quais norteiam e direcionam a prática avaliativa.

Neste sentido entendeu-se que a avaliação da aprendizagem não pode acontecer de forma arbitrária, pois está vinculada às diretrizes e aos parâmetros que a determinam.

A avaliação faz parte da rotina escolar, envolvendo testes, provas, notas, aprovações e reprovações, conceitos e classificações. Enfim, em todo o cotidiano escolar, estão presentes várias formas de avaliar, ou de maneira formal ou informal os alunos estão sendo avaliados para fins escolares, ou de promoção ou de reprovação.

Todas essas atividades são importantes, uma vez que proporcionem mudanças significativas no comportamento do aluno e no contexto escolar.

No âmbito da atividade escolar a avaliação é uma atividade necessária, tanto para o professor como para o aluno, a fim de que ambos possam avaliar seu desempenho e que esta análise contribua de forma positiva para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação possui funções bem específicas e definidas com o propósito de verificar os resultados pretendidos, com a finalidade de melhorar as ações dos professores, os desempenhos dos alunos e os programas escolares. Embora a legislação submeta também o professor à hierarquia do sistema educacional, quando o professor chega à escola já existe um cenário preparado exigindo que ele desempenhe sua função sem poder intervir nos modelos de avaliação ora existente.

Notou-se que a avaliação ainda está muito vinculada à valorização da nota, para obedecer aos critérios de exigência da instituição e da legislação. Dessa forma, o ensino não gira em torno da construção do conhecimento e nem da formação do cidadão como um todo, mas em torno da nota que o aluno tira na prova.

A avaliação da aprendizagem constitui um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as novas formas de ensinar não trazem consigo ainda as novas formas de avaliar. Resgatar a avaliação como uma possibilidade de troca de diálogo na educação ainda é uma tarefa muito difícil na prática de ensino.

A sociedade se transforma, o discurso em favor da educação se atualiza, mas a prática avaliativa permanece inalterada, seguindo padrões do século XX. Ninguém questiona a utilidade das provas e dos testes padronizados, o que acaba por perpetuar essa prática.

Muitas vezes as provas elaboradas para a avaliação do rendimento escolar são construídas sem a observação dos critérios que garantem sua validade. Daí se observa elevado índice de repetência ou mesmo de

reprovação. Porque o aluno não tem conhecimento da utilidade da avaliação para o seu crescimento pessoal e acaba tirando notas baixas e desistindo de aprender deixando de freqüentar à escola.

Há uma distância enorme entre a teoria e à prática avaliativa e que talvez seja este o problema mais sério da educação em relação às dificuldades de aprendizagens. Pois a aprendizagem não envolve só conhecimento, mas do que isso envolve as relações interpessoais que constitui o processo de comunicação entre os professores e os alunos. Portanto, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem só se tornará eficaz se ocorrer de forma interativa entre o professor e o aluno a fim de que ambos conheçam o processo e caminhem juntos em busca de suas realizações.

O grande desafio que vem se colocando para a avaliação da aprendizagem é constituir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação deve garantir todo esse processo e não mais atuar como atividade dissociada do ensino que acontece em momentos pontuais para servir apenas como formalidades que estão a serviço do sistema de ensino e que não contribuem para a própria aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V.01 Brasília: MEC/SEF, 1994.

CONDEMARIM, Mabel. MEDINA, Alexandra. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artemed, 2005.

D'ANTOLA, Arlete R. **A observação na Avaliação Escolar: um estudo experimental**. São Paulo: ed. Loyola, 1976

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: Dos Fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DINIZ, Terezinha. **Sistema de Avaliação e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

DOLZ, joaquim. OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da Competência em Educação**/ Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ESTEBAN, Maria teresa. (Org). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN. **Mito & Desafio: Uma perspectiva construtiva**. 11. ed. Porto Alegre. Educação & Realidade.1993.

Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Ordenação em texto único das **LEIS DE DIRETRIZES E BASES** da educação nacional e legislação conexa. V. 1 Brasília, 1983.

Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases** da educação nacional. Brasília, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Ed. 15. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**/trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

_____. Manual de Avaliação: **Regras Práticas para o avaliador educacional**. Petrópolis, Vozes, 1975.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, Vozes, 1998.

SAN'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SOUZA, C. P. de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000.

TURRA, Clódia Maria Godoy et alii. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11. ed. Porto Alegre, Sagra, 1992.

VASCONCELOS, Celso S. **Concepção Dialética Libertadora do processo de Avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1992.