

VOLUME II

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
Produção Didático-Pedagógica

2010



SANDRA REGINA DOS REIS RAMPAZZO

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES E
POSSIBILIDADES DE USO NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM**

LONDRINA

2011

SANDRA REGINA DOS REIS RAMPAZZO

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES E
POSSIBILIDADES DE USO NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM**

Produção Didático-Pedagógica apresentada ao
Programa de Desenvolvimento Educacional
(PDE). NRE – Londrina.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Regina de Jesus

LONDRINA

2011

TEMA DO ESTUDO

Fundamentos históricos e conceituais do ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem escolar.

APRESENTAÇÃO

Uma avaliação que não é questionada e que não se questiona seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido de um processo avaliativo. Assim, precisa ser coerente com a forma de ensinar do professor em sala de aula, bem como a que se destina.

A avaliação necessita estar atrelada à prática metodológica do professor. Avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes. Não há como pensar em avaliação de maneira isolada da metodologia, dos conteúdos ou dos objetivos. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Um ensino reflexivo e questionador, que problematize e proponha desafios, pressupõe uma avaliação coerente com a maneira de se realizar. O ato avaliativo envolve os tipos de atividades e maneiras de se articular, ou seja, seqüências didáticas (Zabala, 1998, p.53). Estas se traduzem em propostas metodológicas organizadas de forma a propiciar a aprendizagem dos conteúdos necessários ao desenvolvimento das capacidades definidas nos objetivos educativos, que constituem o referencial teórico básico de todo processo de ensino.

Vasconcellos (1994) defende que uma proposta para a adoção de uma prática avaliativa coerente com uma visão transformadora de educação, se traduz na alteração da metodologia de trabalho em sala de aula no sentido de uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo. Por esse caminho, perpassa também a diminuição na ênfase da avaliação, compreendendo-a como processo e superando o ato tradicional de rituais desvinculados das ações metodológicas e centrados em provas. Vista dessa forma, a avaliação possibilita a percepção da aprendizagem do aluno, suas elaborações sintéticas e possibilita o acompanhamento do processo de construções das suas representações.

Para Perrenoud (1999), a efetivação de uma prática avaliativa transformadora no sentido de torná-la formativa, pressupõe a mudanças nas regras do jogo. Nesse caminho estão envolvidos os instrumentos de avaliação, apresentados nesse trabalho.

Esse texto é dirigido a professores da educação básica e resulta de estudos realizados no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do Estado do Paraná, sobre avaliação da aprendizagem, destacando as reflexões, limites e possibilidades de uso de diversos instrumentos de avaliação na prática escolar.

Constitui uma coletânea de reflexões, sugestões, regras e dicas, com o fim de auxiliar o professor na escolha, adequação, utilização do instrumento de avaliação, bem como do processo de correção.

Buscou responder ao questionamento sobre que instrumento o professor deve utilizar para avaliar e como deve elaborar um instrumento de avaliação que possibilite a verificação da aprendizagem e o acompanhamento do processo de ensino, atendendo aos conteúdos e metodologia trabalhados na sala de aula.

O objetivo foi de apresentar propostas para elaboração de instrumentos de avaliação, com vistas a provocar reflexões acerca da escolha adequada do instrumento de avaliação, sua elaboração, aplicação e devolução dos resultados.

Não tem a pretensão de esgotar um assunto tão amplo e polêmico como a avaliação da aprendizagem, nem tão pouco discutir todos os instrumentos de avaliação. É apenas uma singela contribuição aos professores. Espera-se que esses, façam bom proveito desse material sua prática avaliativa.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sandra Regina dos Reis Rampazzo¹

Adriana Regina de Jesus²

O professor necessita compreender a avaliação como parte do processo educativo. Isso implica em avançar no sentido de analisar suas finalidades ou funções. O professor necessita compreender para que avaliar. Avalia-se para informar, para situar o professor e o aluno no percurso escolar, para aperfeiçoar o ensino, para acompanhar e regular a aprendizagem do aluno.

Além de ter clara a finalidade da avaliação, o professor precisa conhecer o que deve ser avaliado, ou seja, quais são os dados relevantes, conforme explicita Luckesi (1996). O processo de avaliação deve contemplar o que o aluno sabe ou o que aprendeu, o que ainda não sabe ou ainda não aprendeu, o que deveria saber, o ensino realizado na sala de aula e as experiências anteriores do aluno. O professor precisa definir ainda, o como avaliar, situando aqui, a seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação.

Nesse caminho, para realizar a avaliação, o professor necessita considerar alguns aspectos que interferem na condução do seu processo avaliativo, ou seja, os dados relevantes que permitam o reconhecimento da aprendizagem do aluno, a forma de avaliar que mais se aproxime e melhor atenda à metodologia trabalhada em sala de aula, o reconhecimento de quem são os alunos e seu perfil maturacional, social, econômico e outros.

Nesse contexto, o professor precisa refletir ainda, o que será feito com os resultados, como serão analisados, como serão devolvidos, o que será realizado após os resultados, conforme o nível de aprendizagem dos alunos, bem como, definir qual a melhor forma de avaliar seus alunos, considerando o momento e a modalidade de avaliação.

¹ Sandra Regina dos Reis Rampazzo – professora do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do estado do Paraná, Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, professora da Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, doutoranda em Educação da UNESP – Presidente Pudente.

² Adriana Regina de Jesus – professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL, doutora em Educação – PUC

Modalidades de avaliação

Segundo Bloom (apud SANT'ANNA, 1995) o professor pode realizar avaliação de forma diagnóstica, formativa e somativa, conforme o fim a que se destina.

Avaliação diagnóstica: situa o professor e aluno no início de um processo de ensino e aprendizagem. É realizada sempre de forma inicial, não se prendendo somente ao início de um novo ano letivo. Aplica-se ao início de um período específico, de uma unidade ou de um novo assunto a ser trabalhado, cuja função é diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo. Traduz-se em uma sondagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, possibilitando definir o caminho e os pré-requisitos que ainda precisam ser construídos. Por meio da avaliação diagnóstica, o professor, pode averiguar as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas repetidamente pelo aluno.

Avaliação formativa: Situa o professor e aluno durante um processo de ensino e aprendizagem. É realizada durante o processo, isto é, durante o trabalho do professor com os alunos. Informa os resultados parciais da aprendizagem ainda no decorrer do desenvolvimento das atividades. Possibilita reformulações necessárias, a fim de assegurar o curso da aprendizagem do aluno. Indica se os objetivos propostos estão sendo alcançados pelos alunos.

Avaliação somativa: Situa o professor e aluno no final de um processo de ensino e aprendizagem. É realizada ao final de um estudo, de uma unidade, de um período de tempo determinado, que pode ser um bimestre, um semestre ou um ano letivo. Tomando como base os objetivos propostos, expõe os resultados alcançados pelo aluno ou as competências necessárias à determinada aprendizagem. A avaliação somativa é a forma de avaliação mais realizada na escola, muitas vezes sendo utilizada com função classificatória.

Assim, como definir formas de avaliar e contemplar a modalidade de avaliação, o professor necessita selecionar o instrumento mais adequado a sua metodologia e conteúdo. Para escolher o instrumento de avaliação, é necessário conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos.

Os instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros).

Há instrumentos de avaliação que são mais utilizados e precisam ser refletido quanto a sua elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados.

Segundo Vasconcellos (2003), a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação remete o professor a alguns questionamentos voltados ao como são preparados os instrumentos, como analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos. Todos esses aspectos necessitam ser amadurecidos pelo professor. Porém, a elaboração do instrumento é um ponto crucial nessa reflexão.

Ao elaborar um instrumento de avaliação, Vasconcellos (2003), chama a atenção para alguns critérios que o professor necessita considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

Ao lado dos aspectos que envolvem a escolha do instrumento de avaliação, professor dispõe ainda, de um número significativo de instrumentos. Na impossibilidade de se esgotar as a totalidade dos instrumentos, foi realizado um recorte, para a apresentação nesse estudo. Utilizou-se como critério, os instrumentos mais comuns no uso diário do professor e que propiciam maior possibilidade de aplicação na prática diária.

São abordados, a prova, a observação, o portfólio, o relatório, conselhos de classe e o mapa conceitual. No entanto, vale ressaltar que a limitação desse trabalho, impossibilita a apresentação de todos os instrumentos de avaliação que, igualmente, são importantes de serem considerados no processo educativo.

Prova

A prova é o instrumento de avaliação mais comumente utilizado na escola. Em algumas escolas todo seu processo avaliativo é centrado em provas, visto que possibilita fidedignidade na aprovação do aluno e na devolução dos resultados a comunidade escolar.

O professor já traz na sua bagagem a cultura da prova, considerando que, em sua vida escolar, repetiu inúmeras vezes o ritual da prova e do exame (Luckesi, 1996, p.17). A prova é utilizada tanto na educação básica como no ensino superior. Assim, em toda sua formação, o professor vivencia situação de prova.

Na sua prática de aula, o professor segue a tendência em reproduzir modelos vivenciados, visto que essa lhe oferta segurança ao devolver os resultados aos alunos, pais, direção, equipe pedagógica e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor, como explicita Hoffmann (1993, p. 18).

A prova promove uma sensação de justiça e igualdade ao professor, visto que utilizou o mesmo instrumento, com as mesmas questões para avaliar todos seus alunos igualmente. Porém, essa sensação pode ser falsa, visto que a prova pode ser utilizada como instrumento para correção de atitudes comportamentais, ser elaborada com alto ou baixo grau de dificuldade, desrespeitar o contrato didático, não apresentar questões de forma clara, entre alternativas.

Segundo Vasconcellos (2003, p.125) na prática, alguns motivos levam o professor a usar a prova.

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

Porém, é necessário refletir de forma que a prova não seja o único instrumento de avaliação ou a própria representação da avaliação, visto que essa

necessita estender-se ao trabalho do professor, ao sistema ao projeto político pedagógico e ao processo educativo. Vasconcellos (2003, p.125), chama a atenção ainda a prática que “a avaliação deixa de ser considerada como dimensão da aprendizagem, para ser apenas a *com-“prova”-ação* do que o aluno sabe” (itálico do autor).

Contudo, a prova ainda é um instrumento de avaliação bastante utilizado pelos professores das diversas áreas do conhecimento e em diversas situações. O que se defende aqui, não é abolição da prova, mas a necessidade de se refletir sobre a utilização e construção desse instrumento, tomando alguns cuidados em sua elaboração e correção.

Segundo Moretto (2003), o professor deve contemplar alguns aspectos na elaboração de provas. A contextualização, na qual o texto de cada questão deve falar por si próprio e conduzir o aluno na elaboração da resposta, ou seja, não deve ser apenas ilustrativo. A parametrização, que consiste na indicação dos critérios de correção de forma clara e precisa. A exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, colocando textos que obriguem que o aluno leia para chegar à resposta, como também elabore respostas que evidenciem sua aprendizagem. A proposição de questões que ultrapassem a simples transcrições de informações e exijam operações mentais mais complexas, demonstrando o que o aluno aprendeu.

Okuda (2001) propõe que o professor observe alguns cuidados no uso da prova: as questões devem ser relevantes e com significado; situações-problema inéditas deve ser proposta, evitando simples reprodução a memorização; a redação deve ser clara e objetiva, inclusive das instruções; elementos não funcionais devem ser evitados no enunciado; texto, figuras, mapa, tabela e outros devem ser explorados se forem adequados e de maneira conveniente e válida; uma questão da prova não deve conter elementos que respondem outra(s); a inteligência dos alunos não deve ser subestimada; enunciados que solicitem respostas pessoais devem ser evitadas, assim, como itens de tipos variados numa questão, questões optativas e inclusão de diferentes tipos de questões (objetivas e discursivas) numa mesma prova; o nível de dificuldade deve ser equilibrado e coerente com a forma de trabalho realizado (metodologia); as questões da prova devem ser pautadas nas habilidades e conteúdos trabalhados em sala ou

atividades extra-classe, e conformidade com o contrato didático; o conjunto de questões da prova deve constituir um texto orgânico; as questões devem ser ordenadas, numeradas e dispostas adequadamente na página; a apresentação deve ser legível e o valor de cada parte e de cada questão deve ser informado no texto da prova.

A prova pode ser apresentada de forma discursiva ou objetiva. Mas, independente do formato que irá utilizar, o professor necessita refletir sobre sua metodologia, os conteúdos, o projeto da escola, o currículo, o que espera do aluno, para escolher o tipo de prova. Comparar aspectos da prova discursiva e da prova objetiva auxilia na escolha.

Segundo Okuda (2001), o professor deve se pautar em alguns aspectos como referência para a escolha do tipo de prova. São eles: o instrumento, o aluno, elaboração, aplicação e correção. Com relação ao instrumento, a prova discursiva é mais adequada para medir comportamentos mais complexos, possui menor possibilidade de ser válida, a sua qualidade depende da habilidade do examinador das respostas, ou seja, de quem corrige. Já, a prova objetiva, é mais adequada para medir comportamentos mais simples, apresenta maior possibilidade de ser válida, é mais fidedigna e sua qualidade depende da habilidade de quem elabora os itens.

Quanto ao aluno, na prova discursiva é ele que elabora a resposta, organiza e expressa por escrito e com suas próprias idéias, demonstra sua individualidade, dispensa mais tempo pensando e escrevendo, tem possibilidade de desviar o foco da questão, não respondê-la de forma clara ou utilizar-se de sua habilidade em leitura e escrita para influenciar a resposta. Na prova objetiva, o aluno reconhece e assinala a resposta, interpreta e analisa idéias de outros, permanece limitado pela elaboração do professor, dispensa mais tempo lendo e pensando, pode acertar a questão sem saber o assunto, ou seja, no simples "chute" e pode utilizar sua habilidade em leitura influenciar a resposta.

Na elaboração, a prova discursiva é mais fácil de ser elaborada, é possui menos questões, implica em menos tempo para elaboração e é apresentada com questões mais gerais e com respostas amplas. A prova objetiva é mais difícil de ser elaborada, requer mais tempo do elaborador, possui mais questões, sendo essas mais específicas de respostas breves.

Na aplicação, a prova discursiva questões possibilita que seja passada no quadro negro, dificulta a comunicação entre os alunos e apresenta menor possibilidade de “dicas”. A prova objetiva geralmente é mais extensa, exigindo a distribuição de uma cópia para cada aluno. A possibilidade de comunicação entre os alunos se torna mais fácil, inclusive com a torça de “dicas” ou “cola”.

A correção, na prova discursiva é considerada mais difícil, exige mais tempo, retarda a possibilidade de retorno dos resultados e a distribuição das notas é controlada pelo professor. Na prova objetiva, a correção é mais fácil, exige menos tempo, oferta possibilidade de retorno dos resultados imediato e a distribuição das notas é determinada pela própria prova.

Prova discursiva: é elaborada com questões que pressupõem descrições livres, nas quais o aluno pode responder com suas próprias palavras, expressar seu pensamento, na sua própria linguagem. Apesar da liberdade nas respostas, essa prova não perde a objetividade. Não existe um tipo de questão correta, pois o as determinam são os objetivos.

Segundo Okuda (2001) a prova discursiva ou a questão discursiva de uma prova, busca avaliar resultados mais complexos de aprendizagem, possibilitando que o aluno demonstre sua capacidade de sintetizar, de julgar um valor, de ser original, de aplicar o que conteúdo em novas situações, de comparar, de classificar dados e informações, de se posicionar frente a algum fato ou informação com devida argumentação, de analisar procedimentos afirmações, de formular conclusões tomando como base os elementos apresentados ou discutidos, de explicações problemas e propor soluções, entre outras.

Assim, alguns cuidados devem ser tomados na elaboração de provas ou de questões discursivas, conforme explicita Hoffmann (2002) e Okuda (2001):

- A prova deve conter espaço para as respostas, evitando questões que conduzam ao simples “sim” ou “não”.
- A clareza e compreensibilidade devem ser asseguradas, usando linguagem simples, clara, coerente com a metodologia desenvolvida nas aulas, mas que transmita o significado que deseja.

- Os objetivos que se pretende alcançar devem ser expresso de forma clara e nortear as questões da prova. Um objetivo claro, possibilita uma questão clara e, conseqüentemente uma resposta clara.
- O item deve ser redigido de forma que o aluno possa entender em que consiste a tarefa, oferecendo-lhe as orientações necessárias a sua execução.
- Não oferecer escolha de itens ou de questões.
- Algumas expressões devem ser evitadas, tais como: como “dê sua opinião”, “diga o que sabe”, “escreva o que pensa”, “fale sobre”, “qual a sua opinião”, “escreva tudo o que sabe”, “o que você acha”, “o que você entende”, “com suas palavras”, “discuta sobre”, “comente sobre”, “faça comentários sobre”, “quais são (se não há limite)”, “cite alguns (sem especificar o número)”, “dê exemplos”.

Além da elaboração, os cuidados devem estender-se ainda á correção das provas ou questões discursivas. Okuda (2001) destaca alguns:

- Elaboração de uma "resposta modelo", apontando os componentes importantes, a profundidade e a abrangência que se deseja com a questão.
- Definição de critérios de correção e valores para questão e para cada componente da questão se houver.
- Correção da prova sem identificação do aluno e por questão, ou seja, corrigir por questão e não por aluno ou prova.
- Devolução da prova, com apresentação ou comentários do que se esperava em cada questão.

Prova objetiva: é um teste, no qual a opinião do aluno e a sua interpretação dos fatos não determinam a resposta correta, visto que ela já é expressa no texto. Necessita ser organizada com número suficiente de itens de acordo com o conteúdo e ser distribuída em questões fáceis, médias e difíceis. É aconselhável que não se use mais que três tipos de questões em uma mesma prova.

A prova objetiva contempla dois grupos de questões. Aquele em que o aluno precisa escrever uma resposta: questões com lacunas ou respostas curtas e únicas e aquele em que o aluno precisa escolher uma alternativa correta entre várias que se apresentam ou emitir um julgamento sobre determinado item. São exemplos de itens: questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ordenação, asserção e razão, certo ou errado e verdadeiro ou falso.

Assim, como a prova discursiva, a prova objetiva exige alguns cuidados em sua elaboração:

- A utilização de mais de três tipos de questões deve ser evitada.
- A Elaboração dos itens deve possibilitar ao aluno, avançar além da memorização, incluindo itens que envolvam interpretação, aplicação, análise, síntese e julgamento.
- Após a elaboração, o professor necessita reler a prova ou as questões objetivas, observando se os enunciados são claros, não são contraditórios, não expressam dúvidas ou duas respostas corretas.
- As questões devem contemplar somente os aspectos relevantes do ensino, evitando “pegadinhas”.
- Nos itens de múltipla escolha, utilizar pelo menos quatro alternativas;
- Em questões que envolvam complete, o espaço em branco deve representar uma palavra ou expressão significativa, evitando o uso de palavras insignificantes que comprometem a resposta do aluno.

Okuda (2001) acrescenta ainda alguns cuidados a serem considerados na elaboração de prova ou de questões de prova objetivas.

- O enunciado das questões deve conter um problema ou uma situação a ser analisada.
- As palavras ou frases que seriam repetidas nas alternativas devem constar no enunciado, evitando a repetição.
- As alternativas devem ser homogêneas, plausíveis, terem aproximadamente a mesma extensão, ser dispostas em ordem natural ou conforme especificação do professor (utilizar critérios de grandeza crescente ou decrescente dos números, ordem alfabética dos autores, ordem cronológica dos eventos ou outro) e a concordância gramatical não deve dar indícios da resposta correta.
- Expressões como "a melhor...", "a mais adequada...", "a mais provável..." só devem ser utilizadas se possibilitar uma única resposta correta.
- Apenas uma alternativa deverá ser correta, evitando que uma alternativa responda a outros, por exemplo, a alternativa “a” e “b” estão corretas.

Assim, como alguns aspectos devem ser considerados na elaboração de provas ou questões objetivas, outros devem ser evitados. Okuda (2001) destaca os seguintes aspectos: elementos que favoreçam acerto por

exclusão ou que possam sugerir a resposta; termos como sempre, nunca, todo, nenhum, somente; a palavra não, na alternativa, quando o enunciado já for negativo ou de assinalar a incorreta; afirmações muito longas e complexas que afastam o aluno do cerne da questão; detalhes irrelevantes e alternativas capciosas que induzem o aluno ao erro; respostas estereotipadas, padronizadas ou clichês; enunciado sem problema específico ou sem instrução adequada e completa; alternativas absurdas, desvinculadas do contexto da questão ou com nenhuma resposta correta (n.r.a) ou nenhuma das alternativas (n.d.a) e chaves reveladoras (expressões gramaticais, extensão da alternativa ou outra).que conduzem o aluno à resposta correta sem saber o conteúdo ou por dedução.

Apesar dos estudos em avaliação apontarem a necessidade de se rever os instrumentos de avaliação adotados na escola, a prova ainda permanece viva, atuante e soberana, sendo instrumento mais utilizado pelo professor. Nesse contexto, é necessário ainda que além de contemplar os aspectos já apresentados nesse texto, o professor precisa ainda refletir sobre as características de uma boa prova.

Sobre essas características, Okuda (2001) elenca alguns aspectos que merecem ser destacados. São eles: relevância, equilíbrio, eficiência, objetividade, especificidade, dificuldade, discriminação, fidedignidade, honestidade, tempo ideal adequado à realização da prova.

Observação

A observação é um instrumento de avaliação utilizado na escola com fim informal. Nem sempre é reconhecida pelo professor e outros envolvidos como parte do processo avaliativo ou como instrumento que traduz resultados significativos. Utilizada dessa forma, os dados colhidos que poderiam tornar-se valiosas informações para a condução do processo de ensino e aprendizagem, são desprezados na tomada de decisão.

Considerar o valor da observação como instrumento de avaliação é caminhar no sentido de construção de uma avaliação mais formativa. No entanto, para isso, necessário utilizá-la com de forma direta e organizada. Realizada de

forma direta e no dia a dia, a observação proporciona continuidade, possibilitando o acompanhamento e a regulação da aprendizagem do aluno.

Porém, alguns cuidados devem ser tomados pelo professor ao adotar esse instrumento. Um deles é a atenção para se evitar a subjetividade. Para isso, o professor necessita organizar formas de registros que expressem os dados coletados durante a observação.

Segundo Alvarez Méndez (2002), ao utilizar a observação como instrumento é importante delimitar e estabelecer seus campos, isto é, o que vale a pena ser observado, qual a importância atribuída aos dados observados e qual o papel dos sujeitos observados no processo. Também é importante que os envolvidos, no caso, os alunos, conheçam as regras do jogo, ou seja, o que será observado, o uso que será feito dos dados coletados na observação, o que será transformado em nota, entre outras informações.

Sant'Anna (1995) defende que, quando inserida no processo de avaliação, a observação pode trazer algumas vantagens, como:

- Possibilita ao professor registrar o fato, comportamento ou desempenho durante o processo, de forma imediata ou em prazo curto de tempo, evitando o esquecimento.
- Permite um registro fiel e mais exato, conforme a forma de registro organizada pelo professor.
- Não requer a colaboração de quem é observado, visto que é realizada por quem observa e não por quem é observado.
- É específica e limita-se a um número específico de características, num determinado tempo, permitindo um olhar mais aprofundado sobre essa.
- Fornece dados reais sobre o aluno e sua aprendizagem, propiciando a intervenção imediata nas dificuldades.
- Possibilita o acompanhamento da aprendizagem, detectando dificuldades e falhas que podem estar ocorrendo na condução do ensino pelo professor.
- Fornece dados que permitem ao professor argumentar frente as colocações do aluno, indicando as defasagens no ensino e na aprendizagem.
- É fácil de ser associada a outros instrumentos de avaliação.

A observação necessita ser planejada, a fim de apontar o que é, realmente importante a ser observado, como será realizada a observação e como

será feito o seu registro. Precisa ser coerente com os objetivos, conteúdos e metodologia desenvolvida pelo professor em sala de aula.

Segundo Méndez (2002, p, 106)

Cada professor faz apreciações constantes à base de fatos ou de instituições, de juízos e também de pressuposições e preconceitos. Conscientizar-se do valor formativo dessas valorizações que, genericamente, chamamos informais é introduzir-se no caminho da recuperação de sua potencialidade formativa.

Assim, os dados coletados precisam ser documentados, para que não seja realizada uma coleta de informações aleatórias ou se percam. A observação realizada com fins avaliativos, requer que o professor faça um registro, documentando esse tipo de avaliação e as informações colhidas.

Sant'Anna (1995) e Salinas (2004) apontam algumas formas de registro mais indicadas. Porém, devem ser criteriosamente selecionadas e elaboradas pelo professor.

Anedotário ou registro de observação ou de episódio ou de fatos significativos: é a descrição breve de fatos importantes, significativos e relevantes ao processo, ou anotações dos fatos observados, eliminando interpretações pessoais, num determinado período de tempo ou conforme Porém, não é prático anotar tudo que ocorre em sala de aula, mesmo porque não seria possível em função do tempo e das atividades desenvolvidas em aula. Assim, o professor deve voltar-se para situações ou acontecimentos que sirvam para sua reflexão ou tomada de decisão. A anotação pode ser referente a um aluno em particular para acompanhamento da evolução da sua aprendizagem ou a um grupo para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Não há um modelo específico para essas anotações. Cabe ao professor, construir um modelo próprio com base nos objetivos, conteúdo trabalhado e forma de trabalho realizado em sala. Assim, pode ser utilizado um caderno de anotações ou outra forma previamente preparada para isso. Ressalta-se que o foco do registro das observações deve pautar-se na aprendizagem do aluno e não nos aspectos comportamentais, exceto os fatos que incorram no processo de ensino e aprendizagem. As anotações permitem ao professor, o conhecimento do aluno e da evolução de sua aprendizagem, a partir de fatos registrados no processo. Evita ainda que informações importantes sobre o aluno sejam esquecidas ou desconsideradas.

Fichas de observação: possibilita uma observação mais dirigida. Para isso, seleciona-se antecipadamente um roteiro ou questionamento, contendo o que se deseja observar. O item a ser observado pode provenir de um objetivo, devendo ser demonstrado na sala de aula, durante a realização da determinada atividade. É indicado para trabalhos em grupo, mas podem ser também elaboradas fichas individuais. Essas fichas possibilitam o acompanhamento detalhado da aprendizagem do aluno. É muito indicada na associação com outros instrumentos de avaliação como pareceres descritivos e *portfólio*.

Lista de verificação ou Checklist: consiste no registro objetivo de desempenhos, comportamentos ou de demonstração de apropriação de conteúdos. Pode ser elaborada em forma de lista única para toda a turma, tendo como base os objetivos ou comportamentos esperados, como por exemplo, nos casos de atividades em grupo. É construída pelo professor, tendo como referencial a atividade realizada, os objetivos e conteúdo. Demanda maior tempo na elaboração, porém possibilita um registro rápido, visto que o professor apenas assinala quando e se o aluno demonstrou determinado comportamento ou ação.

Relatório

Relatório escolar pode ser utilizado como instrumento de avaliação. Constitui um documento escrito pelo aluno, em forma de narrativa, a fim de expressar um estudo ou uma atividade desenvolvida. “Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados experiências” (Sant’Anna, 1995, p.120) ao professor e a todos os envolvidos.

A estrutura do relatório, tanto com relação a forma quanto ao conteúdo, pode ser pré-definida pelo professor ou definida em conjunto com os alunos, em conformidade da atividade desenvolvida, com os objetivos e conteúdo trabalhado.

O uso do relatório é indicado para situações que envolvam relatos de experimentos ou práticas vivenciadas pelo grupo, como excursões, visitas a museus, feiras ou outros ambientes e outras situações de ensino, nas quais prevaleça a necessidade de um relato.

Os elementos que irão compor o relatório devem ser apresentados ao aluno antes da realização da atividade. A apresentação anterior ao trabalho possibilita que ao aluno volte seu olhar para aspectos importantes desenvolvidos na atividade.

O relatório pode ser associado a uma apresentação, desde que previsto e informado no contrato didático. Se o relatório for utilizado com fins de agregar valor à nota do aluno, é necessário esclarecer ao aluno o que será avaliado.

Portfólio

O portfólio é um instrumento de avaliação constituído pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2002, p.201). Deve ser organizado pelo aluno, sob orientação do professor. Porém, uma simples coletânea não constitui um portfólio. É preciso que contribua para entender o processo de aprendizagem do aluno e indicar ao professor que caminho seguir. São as intenções de quem o organiza o torna significativo.

Para se organizar um portfólio é preciso ter clareza dos propósitos que se pretende com esse instrumento. É necessária uma organização de atividades que proporcionem a percepção do desenvolvimento, da aprendizagem do aluno e o progresso na construção do conhecimento. “Precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p.202).

Segundo Okuda (2001), o portfólio estimula o aluno a desenvolver habilidades necessárias para ser um estudante independente. Por meio dele, o aluno obtém uma visão compreensiva e contextualizada do seu desempenho, possibilitando ao professor, o acompanhamento da sua aprendizagem.

As discussões realizadas pelo professor com o aluno, a partir do seu portfólio, necessitam conduzir o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, promove o desenvolvimento do pensamento crítico.

O portfólio pode ser composto por atividades, tarefas, trabalhos, relatórios elaborados pelos alunos. Pode incluir ainda, as anotações e registro do professor, advindas inclusive da observação direta em sala.

Porém, não basta só reunir o material, é preciso analisá-lo, discutir com o aluno sua caminhada e seus avanços, superando a subjetividade de ambos os envolvidos.

Segundo Okuda (2001), compete ao professor esclarecer os alunos sobre os objetivos e composição do portfólio, bem como orientá-lo na organização e desenvolvimento. A autora aponta alguns aspectos a serem considerados na utilização do portfólio como instrumento de avaliação.

- O conteúdo e a forma de apresentação do portfólio refletem as experiências de aprendizagem, resultante das atividades do curso, porém são de natureza pessoal.
- A produção do aluno realizada no curso (trabalhos, exercícios, tarefas, entrevistas e outros) constitui parte obrigatória do portfólio. Porém, o aluno pode usufruir de sua liberdade, incluindo trabalhos de iniciativa própria ou outros sugeridos pelo professor.
- O portfólio não é compilação aleatória ou uma exposição dos melhores trabalhos do aluno. Deve conter produções que evidenciem o desenvolvimento da aprendizagem durante o curso.
- Os trabalhos não devem ser anexados aleatoriamente. Cada atividade deve ter informações que explicitem do que se trata, qual sua importância e significado e porque foi selecionado para o portfólio.
- Durante a construção do portfólio, o aluno deve escrever uma reflexão crítica fundamentada sobre sua produção e aprendizado. Esse texto deve ser orientado pelo professor e advir das reflexões conjuntas do professor com o aluno.

Conselho de classe

O conselho de classe constitui um instrumento de avaliação do aluno, usado às vezes com propósito de aprovação ou reprovação do aluno. É relido por meio de reuniões periódicas dos professores de uma mesma série,

diretor, supervisor, coordenador, orientador, representante de pais ou alunos, com o fim de analisar e conhecer mais a turma e o aluno individualmente.

Para ver o aluno no grupo e de acordo com sua própria medida, considerando sua capacidade pessoal e seu esforço, é preciso pensar a avaliação como um procedimento referente não apenas ao aluno como indivíduo; é preciso levar em conta todo o processo escolar e em particular todos os aspectos do currículo. (SANT'ANNA, 1995, p.89)

O conselho de classe não deve avaliar somente o aluno, destacando seu comportamento, como algumas vezes é encontrado na escola. Mas, necessita ser um momento de discussão e reflexão, no sentido de buscar alternativas e propor ações que promovam a melhoria da turma como um todo e do aluno em particular.

Segundo Libâneo (2004, p. 303), o conselho de classe

É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

A formulação de propostas com vista à intervenção na prática e melhoria a ação educativa é o propósito máximo do conselho de classe. Porém, na realidade escolar, muitas vezes é deixado de lado, permanecendo o conselho apenas como uma discussão e desabafo do professor com relação ao aluno, destituída de encaminhamentos.

Nesse sentido, precisa ter bem claro e definido o objetivo de cada conselho. Pode ser realizado no início do ano letivo para se fazer o diagnóstico da turma, ao final de um período (um bimestre, por exemplo) para propor ações intervenções que resultem em melhorias ou ao final do ano letivo com o fim de análise para possível promoção do aluno.

Na busca pela proposição de caminhos para a reformulação do conselho de classe, Dalben (2006, p.33) elenca algumas, preocupações que devem estar presentes na organização e execução do conselho de classe

é órgão deliberativo sobre: a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento

do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para os alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educacionais especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares.

Ainda nesse caminho, Sant'anna (1995) aponta alguns cuidados devem ser tomados durante a realização dos conselhos de classe:

- Não rotular o aluno, eliminando padrões preestabelecidos.
- Fazer observações concretas relacionadas à aprendizagem, evitando a discussão de aspectos comportamentais.
- Discutir o aproveitamento do aluno individualmente e de toda a turma.
- Propor ações estabelecer o tipo de assistência que será dispensado ao aluno que não apresenta rendimento satisfatório.
- Aperfeiçoar o trabalho, tomando como referência os apontamentos emitidos pelos participantes;
- Indicar ações que visem a orientação do aluno sobre como, o que estudar e como se auto-avaliar.
- Refletir sobre o currículo da escola e apontar as alterações necessárias.
- Analisar a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor, no decorrer do processo de ensino.
- Apontar indício que conduzam a família e o aluno a uma visão clara de seu desempenho,
- Registrar a reunião em ata.

Mapa conceitual

O Mapa conceitual pode ser utilizado como recurso de ensino ou como instrumento de avaliação. Quando inserido como parte do processo avaliativo, é necessário que os alunos sejam informados e sejam orientações quanto à construção da atividade, visto que essa possui características específicas.

Os Mapas Conceituais podem ser realizados a partir de um conteúdo trabalhado em sala de aula e indicam conceitos e as relações existentes

entre esses conceitos, desenvolvidos em uma disciplina ou em uma parte dela ou ainda, em qualquer outra fonte de conhecimento.

Para Moreira & Buchweitz (1987, p. 9) o mapa conceitual “é uma técnica de análise que pode ser usada para ilustrar a estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos”.

O uso de mapa conceitual possibilita ao professor, verificar as concepções prévias dos alunos e acompanhar a evolução durante o processo de aprendizagem. Por meio dele, o professor pode ainda, relacionar as concepções dos alunos com conceitos mais inclusivos do conteúdo trabalhado. Dessa forma, cria-se uma “rede progressiva de significados” (GURUCEAGA & GONZÁLEZ GARCÍA, 2004, p. 117).

Segundo (MOREIRA & BUCHWEITZ, 1987, p. 43), o mapa conceitual possibilita

- 1) enfatizar a estrutura de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais no seu desenvolvimento;
- 2) mostrar que os conceitos de uma certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e apresentar esses conceitos numa certa ordem hierárquica de inclusividade que facilite a aprendizagem e retenção dos mesmos;
- 3) promover uma visão integrada do assunto e uma espécie de listagem daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais.

Assim, seu uso tanto como recurso para melhoria do ensino, quanto como instrumento de avaliação, contribui como processo de ensino e aprendizagem. Especificamente como instrumento de avaliação, possibilita perceber o tipo de estrutura que o aluno apresenta sobre um determinado conjunto de conceitos. Evidencia ainda, como o aluno “organiza, relaciona, diferencia e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo” (MOREIRA & BUCHWEITZ, 1987, p. 45).

O mapa conceitual utilizado antes do início de um novo conteúdo, ou seja, como avaliação diagnóstica, propicia verificar o conhecimento que o aluno desse conteúdo, o ponto de partida do estudo, as decisões a serem tomadas e os encaminhamentos a serem realizados. Quanto construído durante o processo, permite averiguar as mudanças ocorridas após a intervenção do professor sobre o conteúdo e a evolução da aprendizagem do aluno. Evidencia conceitos ou ligações equivocadas apresentadas pelo aluno, permitindo ao professor reformulação ações

ainda durante o processo. Quando utilizado ao final de um trabalho com determinado conteúdo, retrata a aprendizagem apropriada realizada pelo aluno, transparecendo sua evolução.

Porém, para ser utilizado como instrumento de avaliação Novak & Gowin (1999) chama a atenção para alguns critérios a serem observados na avaliação de um Mapa Conceitual, por parte do professor, tomando por base a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. A avaliação por meio de mapa conceitual deve contemplar pelo menos três idéias:

- 1) A estrutura cognitiva é *organizada hierarquicamente*, com os conceitos e as proposições menos inclusivos, mais específicos, subordinados aos conceitos e proposições mais gerais e abrangentes.
- 2) Os conceitos da estrutura cognitiva são sujeitos a uma *diferenciação progressiva*, acompanhada do reconhecimento de uma maior abrangência e especificidade nas regularidades dos objetos ou acontecimentos, e de cada vez mais ligações preposicionais com outros conceitos.
- 3) A *reconciliação integradora* ocorre quando dois ou mais conceitos são relacionados em termos de novos significados preposicionais e/ou quando se resolvem conflitos de significados entre conceitos. (NOVAK & GOWIN, 1999, p. 113)

Além das idéias apresentadas, é importante que o professor discuta com os alunos outros aspectos a serem avaliados no mapa conceitual, bem como se e o que será passível de ser pontuado como nota. É preciso ainda, que o mapa conceitual faça parte da metodologia das aulas, para não se incorrer no risco de induzir o aluno a equívocos, por desconhecimento da sua construção.

Assim, como todo instrumento de avaliação, o mapa conceitual exige cuidados na elaboração, aplicação e avaliação dos resultados.

Um bom instrumento de avaliação não assegura o sucesso do processo avaliativo, mas sim, a intenção do professor e o trabalho que é realizado com esse e, a partir desse instrumento.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação** - perspectivas na gestão pedagógica da escola **3.** ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

GURUCEAGA, A.; GONZÁLEZ GARCÍA, F. Aprendizaje Significativo y Educación Ambiental: análisis de los resultados de uma prática fundamentada teoricamente. **Enseñanza de las Ciencias**, vol. 22, nº 1, p. 115-136, 2004.

HOFFMANN, Jussara M.. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

OKUDA, Maria Mitsuko. Curso de metodologia de avaliação. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acessado em: 25/11/2010.

MOREIRA, Marco A.; Buchweitz, Bernardo. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOVAK, J.D. e GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** : como avaliar? : critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.