



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: A PROVA NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO FORMATIVA**

ORLANDO DA SILVA NETO

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2019**

ORLANDO DA SILVA NETO

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: A PROVA NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPN/Campus IV, como um dos requisitos para obtenção do grau em Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joana Áurea Cordeiro
Barbosa

**CATOLÉ DO ROCHA/PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva Neto, Orlando da.
Instrumentos avaliativos: a prova no processo de avaliação formativa [manuscrito] / Orlando da Silva Neto. - 2019.
37 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias , 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Joana Áurea Cordeiro Barbosa ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHA."
1. Avaliação formativa. 2. Instrumentos avaliativos. 3.
Prova. I. Título

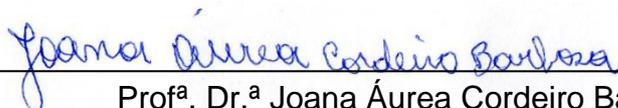
21. ed. CDD 371.27

ORLANDO DA SILVA NETO

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: A PROVA NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Aprovado em: 03/12/2019.

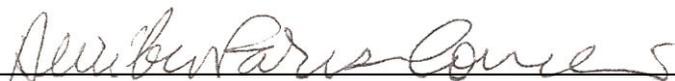
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr.^a Joana Áurea Cordeiro Barbosa
(Orientadora)



Prof^a. Ma. Eianny Cecília Abrantes Pontes e Almeida– UEPB/CAMPUS IV
(Examinadora)



Prof. Dr. Auríbio Farias Conceição– UEPB/CAMPUS IV
(Examinador)

Não me vem outra pessoa à cabeça para dedicar esse trabalho em primeira mão. Não por egoísmo, mas por tudo que ela enfrentou para eu estar aqui. Lutou, chorou, sorriu, caiu e levantou-se várias vezes. Passou por caminhos escuros e chuvosos (literalmente), mas nunca abaixou a cabeça. Dedico, primeiramente, a mim mesmo, também aos meus pais, por me deixarem voar quando percebi que aquele ninho não era mais o meu. Por todos os sermões e palmadas que me fizeram mais forte. Dedico a todos os meus amigos e professores que me seguiram nessa caminhada, como também àqueles que, de alguma forma, tentaram me barrar e torceram pelo meu fracasso.

AGRADECIMENTOS

Foi uma batalha árdua, mas onde há luta, há também glória. Parafraseando Potyguara Bardo, em uma de suas canções, nos diz que, a cada noite que a gente passa em claro, aprende-se mais uma lição. E de lição em lição a gente vai chegando a um novo nível do jogo que é a vida. Pois bem, venci e carrego com essa vitória uma imensa gratidão. Grato a cada um que, de alguma forma, contribuiu para isso. Antes de tudo, eu agradeço a uma força superior que me guia. Não sei se há um deus, mas tenho certeza que alguma energia vive a dar um norte para minha vida.

Em segundo lugar, quero agradecer a meus pais. À minha mãe, que sempre acreditou que a escola fosse o melhor caminho. Era ela que fazia um esforço danado para comprar algum material de estudo, que andava quilômetros e quilômetros a pé para fazer a matrícula escolar. Obrigado, minha mãe! Agradeço ao meu pai que, mesmo desacreditado de uma vida melhor, nos liberava um horário do trabalho braçal na roça para irmos à escola. Esse homem que tanto sofreu e sofre para que sejamos pessoas honestas e independentes. Àquele que, mesmo reclamando tantas vezes, acordou às 4h da manhã para me levar ao ponto de ônibus: obrigado, meu pai! Aqui, vejo uma possibilidade de retornar tudo o que vocês fizeram por mim. Conseguirei.

Agradeço também aos meus irmãos que, em uma relação entre tapas e beijos, me ajudaram inúmeras vezes. Aqueles que dividi momentos nas estradas da vida escolar (literalmente). Quantos quilômetros andamos na escuridão da noite depois de uma viagem num pau-de-arara? Quantas vezes precisamos correr assustados, com a certeza de ver algum animal selvagem nessas noites? Várias, não é mesmo? Por isso, aos meus sete monstros, muito obrigado!

Quero agradecer às minhas duas primeiras amigas de curso. Minha panelinha que se reunia para fazer trabalhos acadêmicos e aproveitava para tomar um bom vinho e aconselhar um ao outro. Muitos sonhos compartilhados que, por ironia do destino, acabou sendo apenas sonhos. Quero dizer, Cíntia Dutra e Manuela Yasmine, que essa vitória também é de vocês. Jamais esquecerei. Muito obrigado!

Pegando a deixa, ao meio do curso, depois de ficar "sozinho", eis que me surgiram vocês. Talvez já estivessem ali, mas a percepção maior se fez quando o elo de amizade ficou mais forte. Sabe aquelas pessoas que você pode contar para

tudo? Aquelas que brincam com você, que choram com você, que bebem um "pouquinho" de álcool para afogar as mágoas com você? Essas são as melhores pessoas do mundo, então as valorize. Muito obrigado, meu Barraco, por todos os momentos juntos, que desopilaram minha mente nesse período tão cansativo. Cristina, Tuane, Elias, Laisa, Raiane, Daniela, Kaulay e Thayná, agradeço a todos vocês. Para sempre estarão comigo.

Também não poderia deixar de lado quem tanto esteve ao meu, literalmente, sob um teto que formou uma família meio louca. As conversas nas horas das refeições, as preocupações compartilhadas e também os risos que oferecíamos uns aos outros. Jordânia Dantas e Thayná Priscila sempre serão lembradas como parte de minha família. Gabriel, você chegou já na reta final, mas também tem um cantinho guardado para você. Obrigado, amigo.

Agradecer também aos que ali se fizeram agregados, e aos amigos do grupo cujo nome não pode ser mencionado. Vocês também fazem parte dessa história! Obrigado, meu DCG! Agradeço, de todo coração, aos meus amigos Caíque Gouveia e Jéssica Laíza, por tantas vezes me fazerem acreditar que era possível. Amigos, irmãos e conselheiros: obrigado! Ah, não posso esquecer-me de você, Kelly, a bibliotecária que adota todos como filho. Obrigado a esse ser iluminado.

Agora, já com os olhos cheio de lágrimas, quero dizer aos meus sobrinhos que eles também me deram forças para a realização desse sonho. E eu sou grato por isso. Não importa se é sangue do meu sangue, ou se é de coração. Anael, Felipe Miguel e Natália, titio agradece por vocês estarem comigo!

Por fim, agradeço àqueles que, caso não existissem, não seria possível estar eu aqui a escrever esse texto: meus professores. Desde o ensino infantil até o meu curso superior, vocês são inspirações e possuidores de um pedaço dessa conquista. Consigo lembrar-me de cada um. Agradeço, em especial, a uma professora que, certa vez, em um momento difícil de minha vida, pediu para que eu erguesse a cabeça. Ela me deu todo apoio e foi exatamente por isso, nesse período, que não deixei o curso de Letras. Findo esse texto agradecendo a você, Joana Áurea, minha querida orientadora. Muito obrigado!

*“A experiência é um professor implacável:
Primeiro ele dá o teste, e depois a lição”*

Autor desconhecido

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: A PROVA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

RESUMO

Avaliar está dentro de tudo que se faz no dia a dia. É uma atividade necessária para a busca de melhorias. No que diz respeito ao campo educacional, analisar o verdadeiro sentido de avaliar é indispensável para que essa atividade exerça seu papel de forma efetiva. Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo discutir o processo de avaliação no contexto escolar, analisando questões de provas elaboradas e aplicadas por professores de uma escola estadual de ensino médio integral da cidade de Catolé do Rocha – Paraíba. Desenvolvido a partir de pesquisa de natureza bibliográfica, se baseia em teóricos da área de avaliação como Pinto e Santos (2006); Moretto (2005), Luckesi (1998); Hoffmann (1993), Guba e Lincoln (1989) dentre outros. Compreende-se assim que avaliar com eficácia e eficiência no contexto escolar, se faz necessário quando se busca de um ensino e de uma aprendizagem significativa. A avaliação precisa ser articulada em um processo que permeia entre professor e aluno de forma circular- ambos participam do processo e encontram formas de aprender e de ensinar. Constatou-se que, em relação ao instrumento prova, é imprescindível que haja um planejamento que envolva elementos que possibilitem uma elaboração e uma correção de qualidade, como a contextualização, a parametrização e a clareza das questões de comando.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Instrumentos avaliativos. Prova.

EVALUATING INSTRUMENTS: PROOF IN THE FORMATIVE EVALUATION PROCESS

ABSTRACT

Evaluate is within of everything that is done on day to day. And a required activity for the seek of improvements. Having certainty of this, in what it says concerns to educational field, analyze the true sense of evaluate is indispensable for that this activity exercise its paper of effective form. This study aims to discuss the process of evaluation in the school context, analyzing questions designed and applied by teachers of a state high school in the city of Catolé do Rocha - Paraíba. Developed from of search of bibliographic nature, is based in theorists of the evaluation area and teaching as Pinto and Santos (2006), Moretto (2005), Luckesi (1998), Hoffmann (1993), Guba e Lincoln (1989), among others. Evaluate, in the school context, it become something complex when is treated with seriousness and seeks a teaching and a significant learning. An assessment needs to be articulated in a process that allows teacher and student to circle - both participate in the process and present ways to learn and use. Regarding the instrument test, it is essential that there is a planning that involves elements that enable preparation and quality correction, such as a sense of context, parameterization and clarity of command issues.

Keywords: Evaluation. Evaluative instruments. Test.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: HISTÓRICO, TIPOS E FUNÇÕES.....	11
2.1 TIPOS DE AVALIAÇÃO: SOMATIVA E FORMATIVA.....	15
3 O ERRO NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	19
4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E A AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	22
4.1 ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES DA PROVA	27
4.1.1 <i>A Contextualização</i>	27
4.1.2 <i>Parametrização e Questões de Comando</i>	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6 REFERÊNCIAS	31
ANEXOS.....	34

INTRODUÇÃO

Quando se fica frente a frente com uma situação de avaliação, é possível perder-se dentre as variadas possibilidades que essa pode implicar. Uma questão a se refletir, pois isso (avaliar) ocorre mais vezes do que se imagina no dia a dia. Seja na vida pessoal ou profissional, avaliar é algo nato ao ser humano, entretanto, quando parte para o lado profissional, a coisa fica mais séria. Imaginemos um professor que precisa avaliar uma turma de 40 alunos, uma tarefa difícil que precisa ser bem articulada para evitar injustiças.

Como já foi dito, uma avaliação deve ser bem pensada, pois, normalmente, ela está ligada apenas a números, e essa forma de ver o processo avaliativo está meio equivocada. Avaliar não é medir e, quando se liga o processo avaliativo a notas como prioridade, escala automaticamente esse processo para um conceito menos favorecido: “avaliação como medida” (PINTO e SANTOS, 2006, P. 14)¹. Nesse conceito, a avaliação ocorre como um processo terminável, em que segue uma linha reta e curta. No contexto escolar, dessa forma, o docente se torna o único agente ativo e avaliar se torna algo mecânico. Presume-se assim que sua didática e a aprendizagem do discente também se fizeram de forma robótica.

Avaliar, dentro da educação, se torna algo que vai além de medir. Deve ser, metodologicamente, um procedimento vinculado a um sistema inacabado, que movimentam-se circularmente ligando-se à aprendizagem do aluno. Tal procedimento, o feedback, vem como um agente regularizador, o qual oportuniza uma aprendizagem e uma avaliação efetivamente legítima. Assim se faz a avaliação mediadora.

O educador, como agente avaliador/mediador, tem em sua volta, variadas possibilidades para realizar um trabalho eficiente. Os instrumentos avaliativos são muitos e, cada vez mais, surgem ferramentas que abrem caminhos para um conhecimento significativo. Através disso, emerge outra questão que envolve uma análise/avaliação: qual o melhor? Muitos arriscam em dar palpites, mas será que

¹Jorge Pinto e Leonor Santos são dois estudiosos portugueses que se destacam na área da avaliação das aprendizagens. Com diversos trabalhos nessa perspectiva, discutem e defendem a avaliação formativa no contexto escolar. Em sua obra **Modelos de avaliação das aprendizagens**, de 2006, utilizada como aqui como aporte, tratam da avaliação buscando um percurso histórico colocando em evidências as modificações que os processos avaliativos sofreram até aqui. Também comenta sobre avaliação formativa e suas ferramentas e instrumentos de avaliação.

existe um melhor? Não se pode negar que só o contexto da situação responderá essas questões (BARREIRA, 2001).

Ainda não se pode afirmar que uma prova avalia melhor o desempenho do aluno do que uma exposição oral ou vice-versa. Cada uma dessas ferramentas têm suas especificidades (BARREIRA, 2001). Na exposição oral, por exemplo, pode-se avaliar o domínio oral, a capacidade argumentativa, o desempenho diante do público entre outros. A prova possibilita uma análise da escrita, também da capacidade argumentativa e o domínio do conteúdo, entre outros fatores. Contudo, para isso, ela precisa ser bem elaborada.

Normalmente, a prova é mal vista tanto pelos alunos, quanto pelos os professores. A forma com que normalmente o docente lida com essa ferramenta dentro da sala de aula contribui para uma visão apavorante dos educandos. Seria nessa hora a vingança pelos malfeitos dos alunos? Um acerto de contas? (MORETTO, 2005). É “normal” ouvir algumas ameaças usando da prova para conseguir certo efeito de comportamento dos discentes. Assim, o educando coloca na cabeça que deve se comportar ou, ao contrário, uma prova será o castigo e ele não quer ser castigado. Então, surgem as questões centrais desse estudo: quais são realmente os tipos de avaliação escolar? Como tem evoluído a avaliação ao longo dos tempos? Como é o sistema de elaboração da prova como instrumento tão utilizado em sala de aula?

Numa tentativa de responder a essas indagações, essa pesquisa se contém no objetivo de discutir o processo de avaliação no contexto escolar, observando questões de provas elaboradas e aplicadas por professores de uma escola de ensino médio integral da cidade de Catolé do Rocha – Paraíba. Para tal feito, foi selecionada uma amostra, a qual professores de turmas de 3º ano colaboram para que haja exemplificações com questões de provas aplicadas durante o ano letivo de 2019, para evidenciar elementos indispensáveis à elaboração e correção desse instrumento. Sustenta-se, teoricamente, em autores com Pinto e Santos (2006); Moretto (2005), Luckesi (1998); Hoffmann (1993), dentre outros que mergulham nas águas das teorias da avaliação.

Para isso, o tópico, intitulado “Avaliação das Aprendizagens: histórico, tipos e funções”, abrange, sobretudo, um percurso histórico em relação à avaliação e suas 4 (quatro) gerações evidenciadas por Guba e Lincoln (1989) e apresenta também em subtópico concepções entre avaliação formativa, e somativa. Em um segundo

momento se discute “O erro do aluno na perspectiva da avaliação formativa”, que defende essa ferramenta como uma possibilidade de regulação da aprendizagem. Por fim, em “Instrumentos avaliativos e a avaliação formativa”, a discussão gira em torno de possibilidades de instrumentos avaliativos para subsidiar o professor no processo de avaliação, destacando em subtópico o instrumento avaliativo prova e seus elementos de elaboração e correção.

2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: HISTÓRICO, TIPOS E FUNÇÕES

A evolução faz parte da vida humana e é notória a necessidade de adaptação às novas experiências quando se trata de buscar melhorias para a sociedade em geral. Com a avaliação das aprendizagens não é diferente. Os sistemas vão se modificando e exigindo formas mais complexas, que supram o que a mente humana e a sociedade exigem. Não foi desde o início que o professor teve inúmeras possibilidades de atuar para com seu aprendiz. De fato, no início, a cultura de ensinar agregava uma didática não tão abrangente.

Segundo Pinto e Santos (2006), a avaliação possui um histórico longo e está ligada a atividade humana, assim aparecendo desde o período que se tem registro. Vale ressaltar que não condiz com a que conhecemos no campo da educação. Essa surge bem depois, passando por diversas modificações em relação ao seu conceito e forma de uso. Ainda segundo Pinto e Santos (2006), a avaliação, em seu percurso histórico, passou por várias etapas, as quais Guba e Lincoln (1989) chamaram de quatro gerações de avaliação, e cada uma dessas gerações possui uma visão diferente. Para analisar essas etapas é necessário definirmos primeiro os sujeitos que atuam em uma “situação pedagógica”. Vejamos a seguir:

Não é possível falar-se do sentido atribuído à avaliação sem relacionar com o que se entende por ensino e aprendizagem. A avaliação está interrelacionada com o modelo pedagógico que assenta nas concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam. Para estabelecer esta relação iremos recorrer a Houssaye (1993) que define a situação pedagógica como um triângulo composto por três elementos: o saber (o que é prescrito), o professor e os alunos. (PINTO e SANTOS, 2006, p. 13)

Com isso, no campo educacional, se faz entender a necessidade da avaliação no que se diz respeito a sua inter-relação com o ensino e a aprendizagem. Um

elemento intrinsecamente relacionado ao outro. E, para isso, existem, logicamente, sujeitos que movimentam o ciclo ensino-aprendizado-avaliação. Em cada geração, pelo menos três sujeitos modificam seus papéis, e a visão de ensinar e avaliar evolui.

Em um primeiro momento, o ensino era marcado pelo o que Paulo Freire (2005) chamou de ensino bancário. O professor é dono de todo o saber e seu papel é transferir esse saber para seu aluno. Esse recebe, de forma passiva, os comandos do professor. Nesse modelo, o aluno é visto como algo vazio a ser preenchido e que deve reproduzir identicamente o que o “mestre” o repassou. Essa primeira geração é marcada pelos estudos da psicométrie², a qual dizia ser possível medir a inteligência do ser humano.

Logo a avaliação aqui é vista como uma medida. Era manuseada sempre em determinado período, preferencialmente no final das etapas do ensino. Tratada como algo terminável, se preocupava em apenas apontar o que era certo e o que era errado, sem pensar em mudanças na didática. Afinal, o erro nessa geração só diz respeito ao aluno e o insucesso é um problema individual dele. Sobre a didática nessa geração, Pinto e Santos (2006, p.16) acrescenta que

Nesse processo a preocupação dominante centra-se na transposição didáctica, isto é, na passagem do saber instituído ao saber transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber de forma mais adequada possível. Aprender significa reter o saber transmitido, isto é, ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado. Este tipo de processo está centrado no professor e na sua palavra. Assegurar a transposição de forma adequada da informação, que constitui o programa, é a sua missão. (PINTO e SANTOS, 2006, p. 16).

Não se pode negar que, durante muito tempo, aqui no Brasil como um grande exemplo, as marcas dessa geração estão arraigadas no contexto educacional. Ainda é possível encontrar professores que utilizam tal forma de avaliar. Sobre isso, Fernandes (2004) vem afirmar que a avaliação como medida ainda é predominante não apenas no ensino básico, mas também no ensino superior. A teoria passa sim por mudanças significativas em um tempo curto, contudo, a prática se faz mais bruta e adaptar-se ao novo requer muito tempo, esforço e motivação. Luckesi (1998, P.

² A psicométrie é uma vertente da psicologia que se contém em estudar comportamento intelectual aliando-se a análises estatísticas. Com o surgimento incerto, traz junto aos seus estudos nomes como Francis Galton, Charles Dawin e Hermann Ebbinghaus. Ligado ao contexto educacional, influenciou bastante nas primeiras teorias da avaliação das aprendizagens ao declarar que é possível medir a inteligência dos alunos, melhor classificando-o, e detectar desordens psicológicas como superdotação, déficits de aprendizagens, entre outros.

27) afirma que a “avaliação educacional se liga a uma ação disciplinadora não só em relação às condutas cognitivas, mas das sociedades no geral”.

Na segunda geração de ensino, é possível observar que uma noção de “retorno” já sobrevoava sobre o processo avaliativo no contexto escolar. Entretanto, o que realmente se cultivava era uma avaliação pautada em número com exclusividade. Aqui era a continuação da primeira geração. Uma evolução com mudanças significativas, mas não satisfatória para o contexto atual, segundo estudos de Guba e Lincoln (1989).

Dentro do modelo pedagógico, pode-se notar que a prática de avaliação somativa e formativa se entrelaçam. A avaliação formativa defende que um processo pedagógico precisa ser algo inacabável, algo circular. Essa foi pensada por B. Bloom (1983), quando, em alguns estudos, destacou que a avaliação deveria estar ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Diagnosticar e remediar seriam ações indispensáveis para esse modelo. A somativa exalta os números e seu dever é classificar e, assim sendo, medir o conhecimento do aluno. Segundo Pinto e Santos (2006, p. 23)

O papel do professor (nessa geração) é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação. A relação e a comunicação têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condições necessárias para que o saber seja integrado neste processo... Desse modo, a avaliação vai jogar aqui um papel decisivo, na medida em que fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de ajudar a gerir o processo de ensino/aprendizagem. (PINTO e SANTOS, 2006, p.23)

Diferente da outra geração, essa reconhecia que o resultado não satisfatório não recaía a culpa somente no aluno. Assim, surge a preocupação em reaplicações de avaliação (recuperação) para realmente se certificar que aquele aluno domina o conteúdo pragmático daquela disciplina. Isso acontecia por meio da remediação, na qual a didática do professor se modifica em busca de resultados satisfatórios.

Partindo para a terceira geração de avaliação, segundo Pinto e Santos (2006) vê-se os nomes de Cronbakk e Scriven evidenciando a pluralidade de métodos avaliativos prescritivos. Nessa geração, dois agentes daquele “triângulo da situação pedagógica” mantém uma relação “privilegiada”, quando o professor concorda que existe uma necessidade de uma regulação. Entretanto, uma questão

frequentemente discutida surge como preocupação: o limite de tempo. Vejamos a seguir:

Esta situação pedagógica torna-se, na maior parte das vezes, insustentável quando seu tempo é muito dilatado porque os professores não só tem de provocar a aprendizagem nos alunos, como os alunos e os pais exigem que se ensine a matéria. Essa situação, tanto da parte dos alunos, como dos professores, traz para primeiro plano a urgência dos saberes, desorganizando a relação professor/aluno. A solução pode ser um regresso ao passado, isto é, à situação de ensinar ou então um “salto para frente”(PINTO e SANTOS, 2006, p. 27).

Sendo assim, pode-se perceber um quarto agente (neutro) no contexto pedagógico, sendo ele externo ao triângulo das situações instrutivas. Existe um julgamento por parte de especialistas, e esses especialistas desenvolvem instrumentos que apoiam e norteiam os professores na hora da avaliação, da “tomada de decisão”. Afinal, o professor “não estaria apto” a criar métodos eficazes para isso, analisando a situação de que “ele não sabe e nem tem tempo suficiente”.

No espaço do como fazer a avaliação nessa geração, ficam marcados aspectos como: indutor para a tomada de decisão, facilitando o processo de ensino-aprendizagem com objetivo de uma regulação. Um método para uma recolha de informações; A recolha de informações não se aplica apenas aos resultados dos testes, mas sim uma observação ampla das ações de quem está sendo avaliado; A avaliação aqui não envolve apenas dois agentes (aluno e professor), ela comporta também pais, alunos, professores e outros agentes que normalmente estão externos aos processos instrutivos. Para algo mais justo na hora da atribuição de notas, devem existir critérios estipulados pelo professor.

Durante todo esse período, a avaliação evoluía e se moldava criando uma linha crescente na sua concepção. Com práticas de estudos da sociedade, a quarta geração se apresenta como uma quebra nessa linha, pois sua concepção muda radicalmente aos olhares dos estudiosos. Assim nos falam Pinto e Santos (2006, p. 34)

Nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, a avaliação é perspectivada a partir de novos olhares em que se destaca de uma forma explícita: (i) a sua natureza relacional, através da comunicação interpessoal, (ii) a sua contextualização num quadro e relação inscritas numa dinâmica de acção mais ou menos complexa (iii) e um sistema de valores a ela associada, como em qualquer outra prática social.(PINTO e SANTOS, 2006, p.34)

Avaliar vem a ser uma situação mais complexa, tendo em vista esses aspectos apontados pelos autores aqui retratados. A situação pedagógica passa a ser um sistema de intenções que se movimenta de forma circular. O código é lançado pelo professor como o conteúdo, os alunos ao receber os comandos descodificam e emitem um outro código, que também será descodificado pelo professor. Aqui surge a ferramenta fundamental dessa concepção de avaliação: o feedback avaliativo. Segundo Pinto e Santos (2006, p. 105)

Na avaliação formativa a interpretação do afastamento entre o produto esperado e o realizado, isto é, do erro, e as orientações que se dão posteriormente são o núcleo duro da vertente formativa da avaliação. A regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, cara a cara, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, isto é, por um dizer avaliativo. A qualidade deste dizer é muito importante para assegurar o funcionamento de um processo de comunicação eficaz, isto é, onde alunos e professores se entendem mutuamente. (PINTO e SANTOS, 2006, p.105)

Entretanto, vale ressaltar que não é toda correção que pode ser considerada reguladora. O dizer avaliativo deve ser bem escrito, ou falado, para que aconteça uma operação que regularize a aprendizagem. Gipps (1999), explica isso ao evidenciar a existência de dois tipos de feedback, sendo um avaliativo e o outro descritivo.

Em suma, as três primeiras gerações da avaliação do ensino, segundo Guba e Lincoln (1989), mantinham relações externas no processo de ensino-aprendizagem. A quarta geração se mostra com uma quebra nesse paradigma, pois ela assume um papel pedagógico e está efetivamente vinculada dentro desse processo.

2.1 Tipos de Avaliação: Somativa e Formativa

Respalhando o que já dito anteriormente, presume-se que existem formas no que se diz respeito ao fazer avaliar. Se analisarmos as quatro gerações debatidas por Pinto e Santos (2006), fica claro que permeiam entre nós alguns tipos de avaliação: a somativa, a diagnóstica e a formativa. Cada uma se apresenta com uma perspectiva diferente no processo de ensino, entretanto, é possível dizer que a diagnóstica é uma função contida na última.

Fazendo ponte com a primeira geração de ensino, a avaliação apenas somativa está inteiramente ligada aos números, e a soma desses números leva a pensar que avaliar também é medir. Dentro dessa perspectiva o aluno é escalado para uma tabela com apenas dois lados, o lado dos classificados e o lado dos reprovados. Sendo assim, nessa modalidade, a avaliação é dividida em apenas três partes: começo, meio e fim. Uma operação que ocorre apenas ao final de um período de estudo, apenas para classificar.

Durante o período letivo são usados alguns instrumentos de avaliação, mais frequentemente a prova, segundo Rampazzo e Jesus (2011). O discente recebe uma nota pelo seu desempenho com aquele instrumento. Ao final, essas notas são somadas e esse produto indicará apenas sua reprovação ou aprovação. Analisemos a tirinha abaixo, na qual Mauricio de Sousa desenvolve uma situação de avaliação dentro de uma sala de aula, em que aparece uma professora entregando, provavelmente, uma prova aplicada na turma.



Observemos a cena no primeiro quadro da tirinha de Maurício de Sousa. A professora diz que Chico Bento está cada vez pior e isso se dá através de suas notas baixas. Não seria hora de a professora oferecer um *feedback*? Sim, seria possível reverter a situação com comando de feedback e, assim, regular a aprendizagem do Chico.

Vejamos o porquê de essa tirinha trazer marcas de uma prática de avaliação apenas somativa: observe a expressão da professora no último quadro. Ela não aparenta estar preocupada com isso, e isso é o que acontece quando se usa a avaliação apenas somativa. Ela se preocupa apenas com o resultado através de uma nota. Com palavras de Bloom *et al* (1983, p. 100), “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar

o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativo, feita no final de um período.”

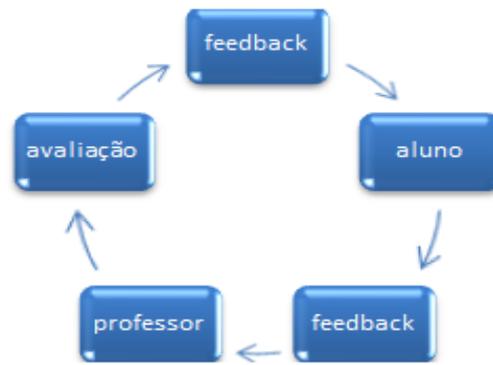
Nas primeiras páginas do seu livro, “Avaliação Mediadora”, Hoffmann (1993, .12) concorda que “A maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação diz respeito à questão da melhoria da qualidade de ensino”. Logo, ela lança um questionamento de pesquisa: (é possível existir) “Avaliação classificatória e ensino de satisfatório?”. Com isso, ela levanta vários aspectos que contribuiriam para um ensino significativo e esse tipo de avaliação, somente somativa, muitas vezes apresenta resultados não satisfatórios. Vejamos tal processo na figura abaixo:



Por outro lado, partindo para a avaliação formativa, consegue-se detectar que, dentro do contexto avaliativo escolar, precisa-se de uma pluralidade em relação aos modelos avaliativos, para que o processo seja bem-sucedido. Avaliar não é só medir, tampouco é facilitar para com seu aluno de maneira “frouxa”, afinal, a aprendizagem se faz por esse artifício. A avaliação formativa propõe atingir o princípio básico da educação que é ensinar e aprender. Ensinar através da avaliação.

Neste caso, esse modelo faz uso de algumas ferramentas, deixando o círculo no contexto do ensino e da aprendizagem mais completo. Consegue-se detectar que a avaliação diagnóstica é uma etapa da avaliação formativa, se notar que o *feedback*, instrumento usado dentro desse modelo, partilha da mesma função: busca pela remediação através do erro, segundo Pinto e Santos (2006).

Para Luckesi (2011), essa forma de avaliar transforma o professor em um pesquisador das práticas pedagógicas. Uma fala bem coerente, afinal, usar-se da avaliação formativa é um trabalho difícil e precisa ser bem estudado e bem desenvolvido. O professor empenha-se no processo desde o planejamento de aulas, o desenvolvimento de instrumentos didáticos às práticas de correções. A figura abaixo, explica esse pensamento.



No processo da avaliação formativa encontra-se o que muitos chamam de avaliação diagnóstica. Sobre ela, pode-se destacar que vem como base de replanejamento para o professor, apresentando informações necessárias sobre desenvolvimento do aluno: suas habilidades, suas dificuldades de aprendizagem, o que ele aprendeu ou deixou de aprender, interesses etc. Nas palavras de Machado (1995, p. 33)

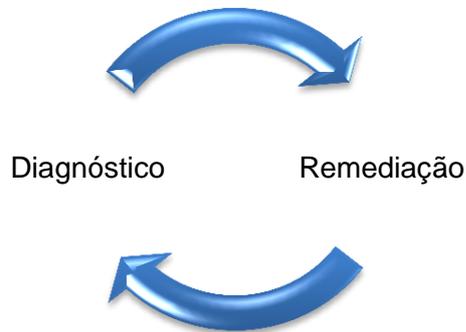
A fase da avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada. (MACHADO, 1995, p. 33)

Sendo assim, denota-se que esse modelo abre caminhos para a “tomada de decisão” junto ao professor. Visando pelo lado que um diagnóstico vem com a função de detectar dificuldades e erros, com a intenção de resolvê-lo. A avaliação diagnóstica acontece, assim, delineando-se como um círculo em que o professor se autorregula e somente ocorre a partir da descoberta do problema. Na voz de Perrenoud(2008, p. 15)

Um médico não se preocupa em classificar seus pacientes, dos menos doentes até os terminais. Tampouco destina a eles o mesmo tratamento. Ao contrário, dedica-se a encontrar para cada doente o tratamento adequado e, por isso, utiliza-se do diagnóstico para conhecer cada um deles. Porém o diagnóstico sozinho não tem utilidade alguma. É verdadeiramente inútil se depois dele não vier uma ação apropriada. Com a avaliação também é assim: o diagnóstico é importante, mas de nada adianta se a ele não se sucederem ações concretas. (PERRENOUD, 2008, p. 15)

O professor precisa estar preparado para agir e fazer com que aconteça tal diagnóstico, e agir para regular o processo de ensino e de aprendizagem em sala de

aula, partindo desse diagnóstico. A utilização dessa ferramenta não terá serventia se o professor não souber realizar o ciclo que ela pede.



O que se nota, afinal, é que, no contexto educacional atual, esses modelos não se sustentam de forma isolada. É praticamente impossível deixar de usar números, pois o sistema cobra isso do professor. A avaliação formativa se faz, também, através da classificação e de diagnóstico. O que se tem a fazer é colocar esses dois modos em um só plano, e seguirna tentativa de uma avaliação formativa.



3 O ERRO NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Fundamentada pelo paradigma construtivista, a avaliação formativa surge como uma proposta que inclui, durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação na perspectiva construtivista, a avaliação das aprendizagens ocorre como parte do processo de ensino, integrando nesse método, a avaliação e a aprendizagem e fazendo dessa tríade um procedimento repleto de sentido quando

feito de forma integral. Dessa forma, a avaliação formativa se destina ao entendimento dos desenvolvimentos cognitivos dos alunos, esclarecendo que, em sua totalidade, os saberes do alunado são subjetivos e inerentes à avaliação e ao ensino.

Para que o processo de ensino e de aprendizagem, no que diz respeito à avaliação formativa, ocorra de forma eficaz, se faz necessário o trabalho com procedimentos de estimulação à participação dos estudantes na relação aluno-professor, no que tange às atividades de cunho subjetivo realizadas em aula, como afirma Hoffmann (1993, p. 65):

[...] a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal, e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os "erros" dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. (HOFFMANN, 1993, p. 65).

Dessa forma, é visível que a avaliação formativa proporciona o acompanhamento da aprendizagem do discente, promovendo-a durante o andamento escolar dos alunos. Esteban (2005, p. 19), quando retrata, em sua obra, as contribuições da avaliação formativa, diz que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2005, p. 19).

Luckesi (1998, p. 28) afirma que o processo avaliativo se relaciona ao contexto educacional da época, na qual "[...] não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica". Dessa forma, a avaliação precisa cumprir sua atribuição como promotora de ensino

e, para isso, envolver-se com um caráter contributivo para a formação cognitiva e metacognitiva dos alunos.

Haydt (1997, p. 292-293), em seu livro, “Avaliação do processo ensino – aprendizagem”, nos diz que a partir das características da avaliação formativa, o professor terá a oportunidade de reflexão e análise sobre seu próprio trabalho pedagógico, ampliando o horizonte de expectativas do docente enquanto educador e aperfeiçoando suas práticas educacionais baseando-se nas necessidades do alunado. É o que podemos ver na citação a seguir:

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]. (HAYDT, 1997, p. 292-293).

A partir do exposto acima, é necessário enfatizar um dos fatores recorrentes do processo de ensino e de aprendizagem, no que se refere à avaliação formativa realizada de forma eficaz, sendo ele o erro. Seria o erro um elemento importante do processo de avaliação, que precisa ser visto de forma positiva (LUCKESI, 1998)

As definições conferidas ao erro, normalmente se relacionam às falhas cometidas pelos alunos durante o processo de avaliação do conhecimento recebido em aula. Segundo Veríssimo (2001, P. 74), o erro é “tudo aquilo que afasta, perturba, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema”.

Partindo desse pressuposto e adentrando no âmbito educacional, permeando, aqui, exclusivamente, o processo avaliativo, vemos o erro em sua perspectiva negativa, na qual o aluno é visto como único culpado pela falta de êxito no processo de aprendizagem, haja vista que ele e suas ações não estão conforme o que é pré-estabelecido pelo sistema educacional.

O erro se associa, de forma genérica, à falta de interesse por parte do alunado, tendo em vista que, ao passo em que o aluno erra, proporcionalmente suas notas são rebaixadas, causando nele o desinteresse, a frustração, bem como a evasão escolar em certos casos, contribuindo também para a segregação e/ou exclusão do aluno. Quando essa forma de abordar o erro no processo de ensino aprendizagem causa tais efeitos nos estudantes, o pensamento de “não saber” fica no consciente do aluno, trazendo sentimento de tristeza e solidão por não conseguir

alcançar as metas pré-estabelecidas pelo sistema educacional. Como diz Luckesi (1998) seria uma visão negativa do erro do aluno. Segundo Torre (2007, p. 10), o erro é um artifício a ser executado de forma instrumental, haja vista que

Pode ser utilizado como estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática para passar de um enfoque de resultados para um de processos, de uma pedagogia do êxito para uma didática do erro, de ensino de conteúdos para aprendizagem de processos. (TORRE, 2007, p. 10).

O erro deve ser percebido pelo professor como uma forma de determinar o que foi aprendido pelo estudante durante o processo de ensino-aprendizagem, para que possa tornar esse processo como indicador de novas ações e mediações, bem como realizar metodologias adaptadas para suprir a necessidade do alunado. Os erros são os fatores que permitem a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos, tendo em vista que contribuem para a formação crítica desses. Segundo Torre (2007, p. 10), o erro é um artifício a ser executado de forma instrumental, haja vista que

4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Quando se trata de sala de aula, normalmente três processos vêm em mente: estudar, fazer prova e aprovar. Sabe-se que, de fato, isso acontece, porém não se resume nisso o contexto escolar. A humanidade aos poucos vai evoluindo e adaptando, com ela, seus mais variados sistemas. Novos estudos, novas tecnologias e novos embasamentos contribuem para mudanças graduais em todos os âmbitos sociais. Dessa maneira, também no que diz respeito a instrumentos avaliativos, o professor se vê rodeado de possibilidades para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao discutir instrumentos avaliativos, escalamos automaticamente o processo de avaliar para dentro do nosso discurso. Gonçalves e Larchert (2011) afirmam uma grande movimentação em relação ao interesse por estudar o processo avaliativo e cada vez mais surge pontos que trazem norte aos envolvidos na área.

Para Dalben (2002), avaliar não se reduz apenas a educação, sabendo que nos esbarramos diariamente com esse processo em, praticamente, todos os segmentos sociais. Afinal, a avaliação se liga diretamente a valores e decisões, sendo assim um tópico a ser pensado pelos profissionais da educação para se

entender que avaliar é bem mais que atribuir uma nota. Isso deixa evidenciado a complexidade do tema e assim nos confirma Freitas *et al*(2014, p. 01)

O tema avaliação é por si só complexo, pois quando em debate, logo o conecta a escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam o universo educacional. Porém, o termo avaliação é algo que vai muito além do universo da educação sendo parte da própria condição humana. A avaliação pode ser tratada por diferentes dimensões, e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e finalidades. (FREITAS *et al*, 2014, p. 01).

A questão é que avaliar se relaciona diretamente com a condição humana e, para Caldeira (2000), é um processo que deve funcionar como um meio e não um fim. O que se entende é que a avaliação deve aparecer como uma metodologia que auxilie o ensino e a aprendizagem e não como final de uma etapa com intenção de meramente classificar. Ao se tratar do processo de ensino e de aprendizagem dentro do contexto escolar, é também necessário se falar em métodos para fazer com que esse processo seja efetivado. Dentro da sala de aula, como já dito, o professor possui, hoje em dia, inúmeras possibilidades que servem como um pilar para sua metodologia: os instrumentos avaliativos. Prova, pesquisa, exposição oral, resenha, fichamento, portfólio, entre diversos outros, são exemplos desses instrumentos. Rampazzo e Jesus (2011, p. 07) nos dizem que:

Ao lado dos aspectos que envolvem a escolha do instrumento de avaliação, professor dispõe ainda, de um número significativo de instrumentos. [...] os instrumentos mais comuns no uso diário do professor e que propiciam maior possibilidade de aplicação na prática diária. São [...] a prova, a observação, o portfólio, o relatório, conselhos de classe e o mapa conceitual. (RAMPAZZO e JESUS, 2011, p. 07).

Acredita-se que, na maioria das vezes, o monótono se torna cansativo. Isso acontece também dentro da sala de aula, até mesmo com as ferramentas que os profissionais da educação utilizam para fazer acontecer um ensino efetivo. E se é possível andar sobre vários caminhos, quando o assunto é aparato para avaliar, por que não usufruir dessas possibilidades? Ainda segundo Rampazzo e Jesus (2011 p. 57).

Para escolher o instrumento de avaliação, é necessário conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos. 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)(RAMPAZZO e JESUS, 2011 p. 57)

Dessa forma, é necessário que o professor conheça e reconheça seus alunos para poder escolher a atividade avaliativa no acompanhamento escolar. É possível que, através deles, o profissional realize essa ação de conhecimento e reveja seus instrumentos e/ou métodos. Vejamos alguns instrumentos no quadro abaixo:

Instrumento	Desenvolvimento	Funções e caráter
Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de verificação; • Escalas de cotação; • Registros de ocorrências. <p>(Barreira, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caráter informativo; ➤ Autoavaliação; ➤ Heteroavaliação; ➤ Verificação e registro de desenvolvimento.
Portfólios	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de coleção de trabalhos produzidos pelos alunos; • Relatórios de atividades. <p>(Barreira, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caráter informativo; ➤ Evidenciar processo de aprendizagem; ➤ Evolução da aprendizagem por datação; ➤ Reflexões sobre o próprio trabalho; ➤ Recolha de informações.
Mapa conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos e relações existentes; • Análises conceituais; • “Rede progressiva de significados” <p>(GURUCEAGA eGARCÍA, 2004, p. 117).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caráter informativo; ➤ Verificação de concepções; ➤ Organizar visão geral de conteúdo; ➤ Recolha de informações.
Prova ou teste	<ul style="list-style-type: none"> • Prova discursiva; • Prova objetiva. • Teste em duas fases <p>(RAMPAZZO, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação complexa do aprendizado; ➤ Analisar dados e informações; ➤ Formular conclusões do aprendizado e metodológica.

Fonte: elaboração própria

Por outro lado, é notável que o conceito de avaliação recai muito significado sobre esse processo. Mais ainda que, quase sempre, é tratado como um processo para atribuir valores, acontecendo uma quebra na sua ação para como o ensino e o aprendizado. A prova é uma amostra disso, quando é utilizada para atribuir apenas notas no final de um bimestre. Sem falar na utilidade desse instrumento como algo disciplinador, deixando de lado sua real atuação dentro do contexto escolar. Moraes (2011, p. 236) no evidencia isso quando diz que:

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, de obrigar os alunos a estudarem, como também é uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriadas e demonstradas pelos educandos. Para os alunos a prova é, visivelmente, a maneira de ver como está sua condição de promoção ou reprovação, bem como de identificar suas facilidades e dificuldades de aprendizagem. (MORAES, 2011, p. 236).

Por esse fato acontece a grande demanda do uso desse mecanismo de avaliação. Não porque é enxergado com um ótimo instrumento diagnóstico, como realmente é, mas por amedrontar, disciplinar e “por ordem na casa”. Afinal, para que serve a prova? Para mera atribuição de nota, para disciplinar ou auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem? No Brasil, por exemplo, não podemos negar que existe uma cobrança do sistema, em que atribuir notas é uma ação exigida. Por isso, a avaliação somativa faz parte do processo de avaliar no contexto escolar. Entretanto, não é viável o uso de qualquer instrumento apenas para gerar notas.

Em relação à prova como instrumento disciplinador, de fato, quem já teve contato com a escola presenciou algo do tipo, sejam ameaças para cobrar que os alunos estudem, ou para pedir silêncio, entre outros. Moretto (2005, p. 93) fala-nos isso em sua obra, “Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas”, ao reproduzir ameaças comuns no dia-a-dia em sala de aula. Vejamos:

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo como recurso de repressão, como meio de garantir que seja levada a termo como certo grau de interesse. Sentenças como “anotem, pois vai cair na prova”, “prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova”, “se não ficarem calado vou fazer uma prova surpresa”, “já que vocês não para de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova”, e outras que se equivalem, são indicadores de maneira repressiva que tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem. (MORETTO, 2005, p. 93)

Em sua obra, Moretto (2005) também explica que, ao usar desse instrumento, é necessário algo bem elaborado, contemplando objetivos, critérios, parâmetros e comando que não permitam injustiça envolvendo respostas criativas dos alunos. O objetivo está ligado às habilidades a serem avaliadas através da prova; os critérios e parâmetros dizem respeito ao ato corretivo, em que o professor precisa sistematizar um método de correção democrático; e o comando se liga a ideia clara e precisa do que a questão pede, possibilitando uma condução do aluno à resposta que mostre evidências de sua aprendizagem.

Ainda segundo o autor mencionado, existem três grandes características que marcam uma prova como “tradicional” e que podem acabar influenciando para um papel com pouca significância dentro da avaliação das aprendizagens: uso exacerbado da memorização; o não uso de parâmetros para correção; e a falta, ou uso inadequado de palavras de comandos.

Sabe-se que a memorização ocupa um espaço no processo de ensino-aprendizagem, porém uma memorização isolada dá lugar a uma aprendizagem mecânica, que, segundo Moretto (2005, p. 96) “é instável”. Dessa forma, as informações são decoradas e guardadas com limite de tempo, e assim logo o aluno esquece o que foi aprendido. Questões como relacionar colunas ou preencher lacunas recorrem a uma memorização com pouca significância, por normalmente não serem contextualizadas. Ao contrário disso, uma prova, numa perspectiva construtivista, apresenta uma contextualização, assegurando a resposta do aluno a partir do enunciado.

Os métodos de correção também precisam ser analisados quando o assunto é prova, afinal, o professor precisa traçar parâmetros para saber o que corrigir. Esse ponto é bastante importante, pois é aqui que o docente pode cometer injustiça quando a criatividade do aluno se sobressai quanto à pergunta do professor. Enunciados como “escreva sobre a democracia”, “como é o sistema respiratório do ser humano” são exemplos de questões sem parametrização, possibilitando várias respostas criativas e, conseqüentemente, certas.

Outros aspectos ao se tomar cuidado quando se utiliza do instrumento prova, são as palavras de comando, que devem deixar claro o que a questão pede. Muitas vezes são utilizadas de formas desconexas e podem gerar falhas. Por exemplo, o uso da palavra “comente”, em alguns casos, pode aparecer sem sentido no

contexto. Assim, qualquer comentário do aluno o professor tem que acatar, afinal, ele pediu para comentar. Comentar a partir de que? De que visão?

É a partir disso que surgem os entraves que o instrumento avaliativo prova enfrenta. Talvez um conceito raso de atribuir notas, ou pouco planejamento, não atribuir um objetivo e parâmetros podem demonizar esse instrumento valioso e transformá-lo em algo ameaçador no contexto escolar.

4.1 Elaboração das Questões da Prova

Até aqui compreendemos que os profissionais da educação passam por afazeres complexos quando o objetivo é um ensino e uma aprendizagem efetiva. Afinal, esse tem que se desdobrar para desenvolver metodologias que se inserem no contexto dos alunos e ainda se moldar de acordo com as necessidades de seus aprendizes. Dessa maneira, é notória a precisão de um planejamento metodológico, quando se trata de instrumento para avaliação.

Escolhemos aprofundar sobre o instrumento prova para ser comentado por ser o mais utilizado entre os professores e escolas de nossa região. Tomamos como base, os estudos de Moretto (2005), em que disserta sobre este instrumento avaliativo. Adotamos as seguintes categorias exploradas pelo autor acima mencionado como sendo a contextualização, a parametrização e as palavras de comando.

Os exemplos apresentados a seguir foram recolhidos, durante a experiência no Projeto da Residência Pedagógica. São questões de provas aplicadas nas turmas de 3º ano do ensino médio ano letivo de 2019 da Escola da disciplina Língua Portuguesa, na Escola Cidadã Integral e Técnico Obdúlia Dantas (ECIT) da cidade de Catolé do Rocha na Paraíba.

4.1.1 A Contextualização

A contextualização é algo muito significativo quando o objetivo é elaborar uma prova. O professor precisa articular esse instrumento avaliativo trazendo também nortes que indiquem ao aluno que caminho deve seguir. Para Moretto (2005, p. 31)

A habilidade de elaborar bem as provas é outro recurso que o professor competente precisa ter para enfrentar a situação. Elaborar bem é saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, perguntar de forma clara e precisa, questionar apenas o conteúdo relevante e não colocar “pegas” para derrubar o aluno. (MORETTO, 2005, p. 31)

O elemento contextualização traz reflexões para que o aluno desenvolva uma resposta mais elaborada. Observemos questões de uma prova aplicada na ECIT em Catolé do Rocha -PB. Todas as questões giram em torno de dois textos (ANEXO 1) extraídos de “O triste fim de Policarpo Quaresma”, que contextualizam a prova e permitem um transitar melhor das percepções do aluno.

Doc. 01: 5- Compare o tom da narrativa no texto 1 e no texto 2. Que mudanças podem ser notadas no estado de ânimo de Quaresma?
6- Que passagem do texto 2 comprova que Policarpo Quaresma se arrepende de seu patriotismo ao fazer um balanço de sua existência?

Entretanto, não são apenas os textos que fazem uma prova ser contextualizada. Afinal, para responder o que está posto, o aluno precisa manter uma relação entre os textos, o contexto entre questão e texto, e comandos da questão. Para Moretto (2005, p. 111) “elaborar um contexto não é apenas inventar uma história ou colocar bons textos, é preciso que o aluno busque dados no texto e a partir deles responda às questões”.

Diferente dessa questão de outra prova aplicada na mesma escola e pelo mesmo professor, em que a contextualização (da questão) é deixada de lado:

Doc. 02: 1- Assinale a alternativa que enumera apenas escritores da literatura Pré-modernista brasileira:

- a) Augustos dos Anjos, Lima Barreto, Raul Pompeia;
- b) Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Alcântara Machado;
- c) Machado de Assis, Lima Barreto, Augusto dos Anjos;
- d) Augusto dos Anjos, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato;
- e) José de Alencar, Euclides da Cunha, Oswald de Andrade.

O que se nota nessa questão é, em primeiro lugar, aquilo que Moretto (2005) descreve como exploração exagerada da memorização, quando escreve sobre características de provas na linha tradicional. Segundo o autor, “questões desse tipo apelam para a memorização pouco significativa, sem uma análise ou explicação” (MORETTO, 2005, p. 12).

Se por um lado, foi possível encontrar uma prova com questões contextualizadas, por outro lado, foi observado, em outras provas, questões que

exploram a memorização do aluno, assim sendo um questionamento sem contextualização e que trabalha com verificação de uma aprendizagem mecânica. Isso implica que, mesmo com uma grande exploração na área de avaliação, os professores precisam estar em constante contato, dentro da escola, com teoria e prática envolvendo avaliação e os seus instrumentos.

4.1.2 Parametrização e Questões de Comando

Outro ponto defendido por Moretto (2005) é a parametrização e palavras de comando, que foi algo bem observado dentro das provas analisadas nesse tópico. Observemos a questão a seguir:

Doc. 03: 15- Em **Vidas Secas** podemos constatar duas figuras de linguagem: a zoomorfização (ou animalização) e a antropomorfização. A diferença entre a zoomorfização e a antropomorfização é que na primeira o homem é tratado como um animal, enquanto na segunda um ser (no caso um animal) apresenta características humanas. Quais personagens sofrem, respectivamente, a zoomorfização e a antropomorfização?

- a) Fabiano e o papagaio;
- b) Fabiano e Baleia;
- c) Sinhá Vitória e Baleia;
- d) Menino mais novo e Baleia;
- e) Nenhuma das alternativas.

Moretto (2005, p. 119) diz que parametrizar uma questão é indicar, de forma clara e precisa, os critérios para correção: “Por exemplo, “disserte sobre ditaduras e democracias” é uma questão sem parâmetro para correção, enquanto “escreva quatro substantivos próprios que iniciam com vogal”. Em primeiro lugar, considera-se a contextualização da questão. Em seguida a questão parametrizada através de comandos como: “*Quais personagens (em Vidas secas), e “Respectivamente”*. Tendo em vista essa a colocação de Moretto, percebemos que, nessa questão, o aluno pode encontrar suporte tanto no enunciado da questão, quanto no texto de contextualização, um caminho para uma resposta correta.

Quando uma questão vem como o exemplo de Moretto, 2005, “disserte sobre ditaduras e democracias”, a palavra de comando, junto ao parâmetro de correção abrem espaços para várias respostas que deveriam ser consideradas. E se o aluno escreve sobre a ditadura de forma que defenda a tortura? Ou mesmo afirmar que não existe ditadura, como outros conceitos desviados dos fatos desse período? O

professor, diante desse enunciado mal elaborado precisaria acatar sua resposta como correta.



Dessa maneira o aluno pode escrever (dissertar) qualquer coisa em relação a ditaduras e democracias, inclusive de cunho pessoal, pois não se identifica o que exatamente é para escrever em relação ao tema. É possível, então, que alunos sejam injustiçados na hora da correção, por uma questão mal elaborada. Nenhum desse tipo de questão foi encontrada nas provas analisadas da ECIT de Catolé do Rocha – Paraíba.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar, no contexto escolar, se torna algo complexo quando é tratado com seriedade e busca um ensino e uma aprendizagem significativos. A avaliação precisa ser articulada em um processo que permeia professor e aluno de forma circular. Nessa forma de avaliar, chamada de avaliação formativa, o docente pensa a avaliação dentro do processo didático, articulando o ensino e a aprendizagem, ficando assim algo interno à sua metodologia que será reinventada de acordo com as necessidades do aprendizado dos alunos.

O processo de avaliar passou por várias fases, várias concepções, formulando gerações que fazem usos diferentes do avaliar dentro da escola. A exemplo disso, tem-se o erro do aluno, em que pode ser visto como algo negativo e que depois passou a ser pensado de maneira diferente. O erro surge como apontamento da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, um problema pode ser usado pelo professor para promover aprendizagem.

Em relação aos instrumentos para avaliação, o professor possui várias possibilidades que devem ser estudadas e selecionadas de acordo com o quadro de alunos e seus contextos. Meios não convencionais, tais como as listas de verificação, o portfólio, o mapa conceitual e outros, estão sendo bastante discutidos e se mostram como ótimas ferramentas para auxiliar no processo avaliativo.

Também não se pode deixar de lado os grandes instrumentos que possuem uma longa história nesse processo.

Por exemplo, a prova, um instrumento que possui registro desde as primeiras necessidades de avaliar, ainda hoje muito utilizado e muito discutido, afinal, carrega em seu nome um grande significado dentro do processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá tanto pelo fato da visão distorcida que muitos têm desse instrumento, quanto pelo seu real significado. Algumas vezes, até visto como instrumento para repressão, o que foge do seu real objetivo. Para evitar isso, a prova deve obedecer a critérios de contextualização, parametrização e ter a questão de comando clara.

Por fim, para fazer uso desse instrumento é preciso entender que é algo que precisa ser bem elaborado respeitando uma estrutura que pede parametrização, contextualização e comando precisos, afinal, é preciso dar norte aos alunos e não colocar frente às famosas pedadinhas.

6 REFERÊNCIAS

BARREIRA, C. M. F. **Duas Estratégias Complementares para a Avaliação das Aprendizagens**: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. Universidade de Coimbra: revista portuguesa de pedagogia, 2001.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

DALBEN, Â. I. L. de F. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 13-43.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Noé da; MIRANDA, Flaviane Assis de. **Avaliação Educacional**: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014

GIPPS, C. **Socil-cultural aspects of assessment**. Review of Research in education, 24, Pág. 355-392, 1999.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. **Avaliação da aprendizagem**: Pedagogia, módulo 4, volume 6 – EAD / Elaboração de conteúdo : Alba Lúcia Gonçalves, Jeanes Martins Larchert. – Ilhéus, BA : EDITUS, 2011

GUBA, E.; LINCOLN, I. **Fourth generation of evaluation**. San Francisco: JosseyBass, 1989.

GURUCEAGA, A.; GONZÁLEZ GARCÍA, F. **Aprendizaje Significativo y Educación Ambiental**: análisis de los resultados de una práctica fundamentada teóricamente. Enseñanza de las Ciências, vol. 22, nº 1, p. 115-136, 2004.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino**: aprendizagem. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 13ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Prova**: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

MORETTO, P. V. **Prova**: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. [S.l.]: [s.n.], 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42ª edição.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PINTO, J.; SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação**: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica. Volume 02. Londrina. 2011.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERÍSSIMO, D. S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. Paidéia, [online], v. 11, n. 21, 2001. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863X2001000200009>>.

ANEXOS

ANEXO 1: TEXTOS BASE PARA RELOLUÇÃO DE PROVA

A seguir, você lerá dois trechos do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*. O primeiro está no início do romance e caracteriza a personalidade e as convicções de Policarpo. O segundo compõe o final do romance e retrata o estado em que se encontra o personagem ao término de sua trajetória. Leia-os para responder às questões propostas.

TEXTO 1

—Policarpo, você precisa tomar juízo. Um homem de idade, com posição, respeitável, como você é, andar metido com esse seresteiro, um quase **capadócio** — não é bonito!

O major descansou o **chapéudesol** — um antigo chapéu-de-sol, com a haste inteiramente de madeira, e um cabo de volta, incrustado de pequenos losangos de madrepérola — e respondeu:

—Mas você está muito enganada, mana. É preconceito supor-se que todo homem que toca violão é um desclassificado. A modinha é a mais genuína expressão da poesia nacional e o violão é o instrumento que ela pede. Nós é que temos abandonado o gênero, mas ele já esteve em honra, em Lisboa, no século passado, com o Padre Caldas, que teve um auditório de fidalgas. Beckford, um inglês notável, muito o elogia.

—Mas isso foi em outro tempo; agora...

—Que tem isso, Adelaide? Convém que nós não deixemos morrer as nossas tradições, os usos genuinamente nacionais...

—Bem, Policarpo, eu não quero contrariar você; continue lá com as suas manias.

O major entrou para um aposento próximo, enquanto sua irmã seguia em direitura ao interior da casa. Quaresma despiu-se, lavou-se, enfiou a roupa de casa, veio para a biblioteca, sentou-se a uma cadeira de balanço, descansando.

Estava num aposento vasto, com janelas para uma rua lateral, e todo ele era forrado de estantes de ferro.

Havia perto de dez, com quatro prateleiras, fora as pequenas com os livros de maior tomo. Quem examinasse vagarosamente aquela grande coleção de livros havia de espantar-se ao perceber o espírito que presidia a sua reunião.

Na ficção, havia unicamente autores nacionais ou tidos como tais: o Bento Teixeira, da *Prosopopeia*; o Gregório de Matos, o Basílio da Gama, o Santa Rita Durão, o José de Alencar (todo), o Macedo, o Gonçalves Dias (todo), além de muitos outros. Podia-se afiançar que nem um dos autores nacionais ou nacionalizados de oitenta ora lá faltava nas estantes do major.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Garnier, 1989. p. 240-241.

<p>Capadócio: aquele que é pouco inteligente, ignorante. Chapéu de sol: guarda-chuva</p>
--

TEXTO 2

O tempo estava de morte, de carnificina; todos tinham sede de matar, para afirmar mais a vitória e senti-la bem na consciência cousa sua própria, e altamente honrosa.

Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? Nada. Levava ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade. Gastara a sua mocidade nisso, a sua virilidade

também; e, agora que estava na velhice, como ela o recompensava, como ela o premiava, como ela o condecorava?

Matando-o. E o que não deixara de ver, de gozar, de fruir na sua vida? Tudo. Não brincara, não pandegara, não amara – todo esse lado da existência que parece fugir um pouco à sua tristeza necessária, ele não vira, ele não provara, ele não experimentara.

Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades. Que lhe importavam os rios? Eram grandes? Pois que fosse... Em que lhe contribuiria para a felicidade saber o nome dos heróis do Brasil? Em nada... O importante é que ele tivesse sido feliz. Foi? Não. Lembrou-se das suas cousas de tupi, do folclore, das suas tentativas agrícolas... Restava disso tudo em sua alma uma satisfação? Nenhuma! Nenhuma!

O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram tão ferazes ela não era fácil como diziam nos livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Garnier, 1989.
p. 240-241.

Pandegara: farreara, entregara-se a festas.

Mofa: gozação, chacota

Ferazes: de grande força produtiva, férteis, fecundas.