

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Pedagogia a Distância

Didática IV

Prof. Roberto Valdés Puentes

Didáctica IV

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Celso José da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UFU
COORDENADOR UAB/UFU
Marcelo Tavares

SUPLENTE UAB/UFU
José Benedito de Almeida Júnior

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED - UFU
DIRETORA
Mara Rúbia Alves Marques

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
COORDENADOR GERAL
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA DE AVALIAÇÃO
Gizelda Simonini

COORDENADOR DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Guilherme Saramago de Oliveira

COORDENADORA DE TUTORIA
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU

ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
Alberto Dumont Alves Oliveira
Gustavo Bruno do Vale
João Victor da Silva Alves
Leonor Teixeira Dias
Otaviano Ferreira Guimarães

COORDENADOR DE TECNOLOGIA
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA PEDAGÓGICA
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO CURSO DE PEDAGOGIA
SECRETÁRIA
Patrícia Cardoso Rocha

APOIO PEDAGÓGICO
Carla Souza Santos
Fabiano Goulart
Maria Helena Cicci Romero

REVISORA
Carina Diniz Nascimento

ESTAGIÁRIOS
Ana Rafaella Ferreira Ramos
Edson Silva Barbosa
Lorraine Rodrigues de Vasconcelos
Maíla Moura Suriani
Márcia Kyo Sato
Marcos Andrade Oliveira Júnior
Santusa Junqueira
Silvana de Jesus Gonçalves
Thiago Henrique Pereira Freitas
Vinícius Ferreira de Oliveira

SUMÁRIO

Sumário

SUMÁRIO	5
FIGURAS	8
INFORMAÇÕES	9
AGENDA	10
SUMÁRIO QUINZENAL	13
<i>Módulo 1 - Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica</i>	
I – TEXTO BÁSICO	14
1. Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem	14
1.1. Introdução	14
1.2. Breve referência histórica à avaliação da qualidade da educação	14
1.3 Discussão do conceito de qualidade da educação	16
1.4 Princípios metodológicos em que se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação	19
1.5 Organização e direção do processo de ensino e aprendizagem	20
1.5.1 Momentos estruturantes desse processo	21
1.6 Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica	23
II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO	25
III – LEITURA COMPLEMENTAR	26
IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR	27
V – VÍDEO BÁSICO	28
VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO	28
VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES	29
VIII - SÍNTESE DO MÓDULO	30
IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	30
X - REFERÊNCIAS	31
ANOTAÇÕES	32
SUMÁRIO QUINZENAL	33
<i>Módulo 2 – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação básica: precisões conceituais e funções</i>	
I – TEXTO BÁSICO	34
2. A avaliação formativa alternativa: retomando os fundamentos principais	34
2.1 A avaliação: a maneira de introdução	34
2.2 Precisões conceituais	36

SUMÁRIO

2.3 Funções da avaliação	37
2.4 Participação dos alunos no processo avaliativo	40
II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO	40
III – LEITURA COMPLEMENTAR	41
IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR	42
V – VÍDEO BÁSICO	42
VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO	43
VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES	43
VIII - SÍNTESE DO MÓDULO	45
IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	45
X - REFERÊNCIAS	46
SUMÁRIO QUINZENAL	47
<i>Módulo 3 - Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos</i>	
I – TEXTO BÁSICO	48
3. Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos	48
3.1 Introdução	48
3.2 Razões para mudar a avaliação da aprendizagem dos alunos	48
3.3 Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos	51
3.3.1 As avaliações psicométricas	51
3.3.2 A avaliação como medida	51
3.3.3 A avaliação como descrição	52
3.3.4 A avaliação como juízo de valor (avaliação como apreciação do mérito)	52
3.3.5 A avaliação como negociação e construção	53
3.3.6 A avaliação formativa alternativa	53
II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO	56
III – LEITURA COMPLEMENTAR	56
IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR	57
V – VÍDEO BÁSICO	58
VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO	58
VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES	59
VIII - SÍNTESE DO MÓDULO	60
IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	60
X - REFERÊNCIAS	61
ANOTAÇÕES	62

SUMÁRIO

SUMÁRIO QUINZENAL	63
<i>Módulo 4 - Por uma prática da avaliação formativa alternativa</i>	
I – TEXTO BÁSICO	64
4. Por uma prática da avaliação formativa alternativa	64
4.1 Introdução	64
4.2 Princípios para uma prática da avaliação formativa alternativa	64
4.3 O portfólio como instrumento da avaliação formativa alternativa	69
II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO	71
III – LEITURA COMPLEMENTAR	71
IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR	72
V – VÍDEO BÁSICO	72
VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO	73
VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES	73
VIII - SÍNTESE DO MÓDULO	75
IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	75
X - REFERÊNCIAS	76

FIGURAS

Figuras

Figura 1 - Sala de aula	20
Figura 2 - Processo de Ensino e Aprendizagem	22
Figura 3 - Os componentes do processo de ensino e aprendizagem	34
Figura 4 - Avaliação	35
Figura 5 - Função do desenvolvimento	39
Figura 6 - Democratização dos sistemas educativos	50
Figura 7 - Relação Professor x Aluno	54
Figura 8 - Integração	65
Figura 9 - Feedback Formativo	69

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudará a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.

AGENDA

AULA	MÓDULO	DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	AVALIAÇÕES
Quinzena 1	<p>Módulo 1 – Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.</p> <p>Conteúdos básicos do módulo 1</p> <p>1. Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>1.1 Introdução</p> <p>1.2 Breve referência histórica à evolução da qualidade da educação</p> <p>1.3 Discussão do conceito de qualidade da educação</p> <p>1.4 Princípios metodológicos nos que se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação</p> <p>1.5 Organização e direção dos processos de ensino e aprendizagem</p> <p>1.6 Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>Tarefa 1</p> <p>Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 3</p> <p>Leitura do texto Complementar</p> <p>Tarefa 5</p> <p>Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 2</p> <p>Realizar a atividade do texto básico 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 4</p> <p>Realizar a atividade do texto complementar 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 6</p> <p>Realizar a atividade referente ao vídeo básico 1,0 ponto</p> <p>Tarefa 7</p> <p>Realizar as atividades suplementares</p> <p>PRIMEIRA Realizar a atividade suplementar – Fórum 3,0 pontos</p> <p>SEGUNDA Realizar a atividade suplementar – Questionário 3,0 pontos</p>

<p>Quinzena 2</p>	<p>Módulo 2 – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação básica: precisões conceituais e funções</p> <p>Conteúdos básicos do módulo 2</p> <p>2. A avaliação formativa alternativa: retomando os fundamentos principais</p> <p>2.1 A avaliação: a maneira de introdução</p> <p>2.2 Precisos conceituais sobre a avaliação</p> <p>2.3 Funções da avaliação</p> <p>2.4 Participação dos alunos no processo avaliativo</p>	<p>Tarefa 8</p> <p>Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 10</p> <p>Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 12</p> <p>Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 9 Realizar a atividade do texto básico 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 11 Realizar a atividade do texto complementar 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 13 Realizar a atividade referente ao vídeo básico 1,0 ponto</p> <p>Tarefa 14 Realizar as atividades suplementares</p> <p>PRIMEIRA Realizar a atividade suplementar – Fórum 3,0 pontos</p> <p>SEGUNDA Realizar a atividade suplementar – Questionário 3,0 pontos</p>
<p>Quinzena 3</p>	<p>Módulo 3 - Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos</p> <p>Conteúdos básicos do módulo 3</p> <p>3. Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos</p> <p>3.1 Introdução</p> <p>3.2 Razões para mudar a avaliação da aprendizagem dos alunos</p> <p>3.3 Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Tarefa 15</p> <p>Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 17</p> <p>Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 19</p> <p>Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 16 Realizar a atividade do texto básico 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 18 Realizar a atividade do texto complementar 1,5 ponto</p> <p>Tarefa 20 Realizar a atividade referente ao vídeo básico 1,0 ponto</p> <p>Tarefa 21 Realizar as atividades suplementares</p> <p>PRIMEIRA Realizar a atividade suplementar – Fórum 3,0 pontos</p> <p>SEGUNDA Realizar a atividade suplementar – Questionário 3,0 pontos</p>

Quinzena 4	Módulo 4 – Por uma prática da avaliação formativa alternativa		Tarefa 23 Realizar a atividade do texto básico 1,5 ponto
	Conteúdos básicos do módulo 4	Tarefa 22 Leitura do texto básico	Tarefa 25 Realizar a atividade do texto complementar 1,5 ponto
	4. Por uma prática da avaliação formativa alternativa	Tarefa 24 Leitura do texto complementar	Tarefa 27 Realizar a atividade referente ao vídeo básico 1,0 ponto
	4.1 Introdução		Tarefa 28 Realizar as atividades suplementares
	4.2 Princípios para uma prática da avaliação formativa alternativa	Tarefa 26 Assistir ao vídeo básico	PRIMEIRA Realizar a atividade suplementar – Fórum 3,0 pontos
	4.3 O portfólio como instrumento da avaliação formativa alternativa		SEGUNDA Realizar a atividade suplementar – Questionário 3,0 pontos

Módulo 1 - Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica

Conteúdos básicos do módulo 1

1. Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem
 - 1.1. Introdução
 - 1.2. Breve referência histórica à evolução da qualidade da educação
 - 1.3. Discussão do conceito de qualidade da educação
 - 1.4. Princípios metodológicos nos que se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação
 - 1.5. Organização e direção dos processos de ensino e aprendizagem
 - 1.6. Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem

Objetivos do módulo 1

Ao final do módulo o estudante deverá ser capaz de:

- descrever os principais momentos pelos quais tem passado o conceito de qualidade da educação na América Latina, em sua evolução histórica;
- definir o conceito de qualidade da educação com base na análise da literatura especializada;
- identificar e descrever os princípios metodológicos nos quais se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação proposto;
- caracterizar a organização e direção dos processos de ensino e aprendizagem à luz dos postulados teóricos estabelecidos pelo enfoque histórico-cultural e
- identificar um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

I – TEXTO BÁSICO

1. Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem

1.1. Introdução

Na Didática II, módulo 4, referente ao Planejamento da Gestão da Matéria II e da classe, tratamos do planejamento da avaliação como um dos componentes importantes na organização do processo de ensino e aprendizagem. No momento, tivemos a oportunidade de admitir sermos a favor de um modelo diferente de avaliação, considerada por alguns autores como avaliação formativa alternativa (VEIGA, 2008; FERNANDES, 2009). mas relatamos nessa disciplina muito brevemente sobre o conceito de **avaliação formativa alternativa** e suas funções, sobre planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos, bem como das representações e expectativas do professor.

Já a Didática III esteve destinada na sua totalidade à análise da gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos. Quanto ao estudo da aula, nas suas múltiplas manifestações, abordou-se a sua estrutura didática, do ponto de vista organizativo, e as suas tipologias. Durante a análise da estrutura da aula, afirmou-se que o *controle e avaliação dos resultados*, junto com a preparação e introdução da matéria, tratamento didático do novo conteúdo, primeira e segunda consolidação e aplicação, constituem os passos ou tarefas didáticas do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, na ocasião do estudo dos tipos de aulas ficou evidenciado que a avaliação está presente em todas as classificações ou tipologias estudadas na forma de aula de controle (BARANOV; BOLOTINA e SIASTIONI, 1989; DANILOV e SKATKIN, 1984), de aula combinada (YACOLIEV, 1979) e de aula de verificação da aprendizagem para a avaliação diagnóstica ou de controle (LIBÂNEO, 2008). Não obstante, em nenhum dos casos, a avaliação foi objeto de análise de maneira mais específica.

Precisamente, reservamos a Didática IV para o estudo da avaliação, especialmente no que diz respeito a sua gestão (execução): modalidades ou concepções na avaliação, tipos de avaliação, critérios de avaliação, o que avaliar, quando avaliar, como avaliar, com o que avaliar, reflexibilidade dos professores sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria.

O módulo 1 está estruturado em três partes fundamentais. No primeiro se faz uma breve referência histórica aos estudos da *qualidade da educação*, discute-se esse conceito e se oferecem os princípios metodológicos nos que se baseia um modelo de avaliação da qualidade. A segunda parte é dedicada à fundamentação psicológica e se realiza a modelagem teórica do que deveria ser um processo de ensino e aprendizagem de qualidade em educação. Por fim, na terceira, expõe-se o sistema de dimensões e de indicadores para a avaliação da qualidade desse processo.

O módulo oferece um conceito atualizado de qualidade da educação: *um sistema de princípios metodológicos que regem a avaliação da qualidade, a modelagem teórica do processo de ensino e aprendizagem na educação básica e um sistema de dimensões e indicadores* para sua avaliação que responde a uma concepção apropriada sobre esse processo.

1.2. Breve referência histórica à avaliação da qualidade da educação

As preocupações de ordem teórica, profissional e política em relação com a avaliação da qualidade da educação são relativamente recentes. Em efeito, ainda quando podem estabelecer-se antecedentes na década de 1960, a maioria dos estudos considera que é a partir da década de 1980 que tem havido uma articulação de esforços e políticas em nível internacional, estatal e institucional para a avaliação da qualidade dos sistemas educativos.

A partir de finais dos anos 1980 e inícios de 1990, a preocupação pela avaliação da qualidade da educação

deixou de estar centrada na extensão dos serviços e no acesso dos cidadãos à educação, sem descuidar esse aspecto, para colocar seu foco no que ocorre no interior dos sistemas educativos, em especial, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e seus resultados.

No início dos anos 1980, a partir da publicação nos Estados Unidos do documento titulado “*Uma nação em perigo*”, passou a ser submetido a um constante processo de avaliação e análise todos os resultados da educação desse país. Foi ao final dessa década que a Associação Internacional para a Avaliação do ensino (IEA) publicou importantes dados que estabeleciam a relação existente entre a melhoria dos resultados acadêmicos e a competitividade dos países que ganhavam na economia internacional.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no final da década de 1980, impulsionou o projeto de Indicadores Internacionais da Educação (INES), com repercussão notável por intermédio da publicação de vários volumes de indicadores sob o título “*Education at a Glance/Regards sur l'éducation*”. Outros organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a União Europeia e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) têm mostrado seu interesse com projetos concretos. Desde finais dos anos 1980, a maioria dos países europeus e ibero-americanos têm implementado sistemas, centros e organismos de avaliação da qualidade, em uma atitude expressa dos estados e das instituições pelo controle da educação. Esse interesse crescente pela avaliação da qualidade dos processos e os resultados dos sistemas educativos teve uma rápida consolidação como prática profissional e como disciplina científica.

A partir de 1990, na maioria das conferências mundiais, se faz presente a concepção da qualidade da educação, por exemplo: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990), na Declaração de Quito (1991), nas propostas da CEPAL-UNESCO (1992), na Reunião de Ministérios de Educação de América Latina y o Caribe (1996) e na Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO (1998) (ROYERO, 2002). Desde então, existe consenso a respeito da necessidade não só de que todos os cidadãos tenham acesso à escola, mas de que esse acesso seja capaz de incorporar-lhes os conhecimentos e as competências para conduzir-se eficazmente na sociedade em que vivem.

Segundo Tiana e Santángelo (1994), a ênfase na avaliação da qualidade da educação aparece num contexto muito preciso, no qual se dão três tipos de tendências:

...em primeiro lugar, as novas demandas que a sociedade e a economia projetam sobre os sistemas educativos, no contexto da internacionalização e da incessante busca de competitividade nos mercados mundiais, mas também da melhoria da qualidade.

...em segundo lugar, as crises econômicas que, de modo recorrente, tem afetado à capacidade de dar saída a todas e a cada uma das necessidades de ordem social presentes em nossas sociedades.

... não em último lugar e em boa medida como resultado dos efeitos de essas recorrentes crises econômicas sobre a opinião pública e sobre as ideologias, uma nova cultura – a rendição de contas – que se acompanha de uma falta de confiança na capacidade do estado para dar saída de modo eficaz, eficiente e econômico a todas e a cada uma das necessidades que uma população cada vez mais exigente coloca (TIANA e SANTÁNGELO, 1994, p. 3).

As tendências atuais da avaliação da qualidade da educação têm sido caracterizadas da seguinte maneira: em primeiro lugar, seria necessário falar de mudanças conceptuais, entre as quais o exemplo paradigmático é a substituição de noções monolíticas por outras pluralistas e o abandono da ideia de uma avaliação livre de valores. Em segundo lugar, mudanças metodológicas, caracterizadas pela crescente tendência à integração de métodos quantitativos e qualitativos. Em terceiro lugar, mudanças na utilização da avaliação, com maior ênfase na concepção “iluminativa” que na instrumental, e a insistência no caráter político daquela. Em quarto lugar, mudanças estruturais, caracterizadas pela crescente inclusão da avaliação entre os mecanismos de gestão dos sistemas educativos, uma aplicação de seus âmbitos de cobertura e uma maior interdisciplinaridade.

1.3 Discussão do conceito de qualidade da educação

O conceito de qualidade tem passado, nos últimos 25 a 30 anos, pelos primeiros planos da agenda educativa. Não obstante, a variedade e complexidade terminológica é o que tem caracterizado até hoje essa definição. Em consequência, a necessidade epistemológica de contar com juízos fundamentados para proceder no que fazer investigativo, obrigam uma aproximação ao conceito central da disciplina que trabalhamos.

Leonardo Vidal (2003) inicia por uma revisão do conceito *qualidade* no *Dicionário*, que a define como propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a uma coisa que permitem apreciá-la como igual, melhor ou pior que as restantes de sua espécie. A seguir retoma as definições oferecidas por importantes instituições e pesquisadores por intermédio dos quais precisa os elementos evidentes num conceito atualizado de qualidade:

- O produto fabricado ou o serviço prestado cumpre com certas propriedades, características ou especificações que o distinguem. Não todas essas características são observadas e apreciadas da mesma forma pelos clientes.

- Procura-se que o produto ou serviço se adapte ou responda às necessidades dos clientes e satisfaz suas expectativas. Para as empresas de fabricação e/ou serviços passa a cobrar importância a opinião dos clientes sobre o produto e/ou serviço prestado.

- As necessidades ou expectativas são amplas e diversas, porque estão referidas aos clientes em seu amplo conceito, isto é, os usuários ou consumidores, os proprietários das empresas, o pessoal, os provedores e a sociedade de modo geral.

- A qualidade de qualquer produto ou serviço se pode evidenciar por intermédio da observação de vários atributos. Nos quais podem ser dadas distintas valorações segundo a opinião dos clientes (VIDAL, 2003, p. 2).

Em uma concepção geral e abstrata de qualidade, são pertinentes os requisitos, características ou propriedades do produto ou processo, a satisfação de necessidades dos clientes (internos e externos), seus juízos de valor e a contextualização histórico-social em que está inserido o processo ou produto que se avalia.

Com relação ao conceito específico de qualidade da educação, Vidal (2003) destaca a falta de precisão do termo no âmbito educativo e resume os seguintes aspectos que o caracterizam:

- [...] O conceito de qualidade é já de por si ambíguo. Não está definido por um simples significado, isto é, é um significante e não um significado e como tal pode adquirir múltiplos significados.

- Não poderíamos ter uma simples definição de qualidade, devido a que neste conceito sobejassem as definições de sujeito, sociedade, vida e educação. Qualquer definição de qualidade da educação leva a posicionamentos políticos, sociais e culturais perante o educativo.

- Observar a realidade educativa desde um ângulo de qualidade implica um juízo que compromete o ser da coisa. A qualidade da educação é um valor inerente à realidade educativa. O conceito pertence à ordem do ser em tanto poder ser, isto é, encontra-se implícita uma dimensão de futuro, de utopia ou de dever ser.

- A qualidade é um juízo de valor sobre a realidade educativa, é um valor atribuído a um processo ou produto educativo em termos comparativos. Compara-se a realidade observada com um termo desejável, o que deve ser definido e se converte em norma ou critério de qualidade.

- Os critérios de qualidade implicam posicionamentos acerca da sociedade, o sujeito e a educação, especificamente no relacionado com a concepção curricular que regula a prática educativa. Em cada concepção curricular sobejasse um conceito

A nossa opinião é que a mencionada ambiguidade do conceito de qualidade da educação é muito relativa: se ela existe isso se deve, maiormente, à incapacidade da teoria para chegar a uma concreção das noções que devem integrar o conceito. O conhecimento científico não pode operar com esses vazios teóricos, antes bem, uma tarefa de primeira ordem é a adequada definição da realidade estudada. É verdade que não se pode aspirar a um conceito unívoco de qualidade da educação, porque se trata de um juízo de valor intrínseco aos processos e produtos educacionais, que tem caráter multidimensional e histórico social e contextual, e por isso estará sempre condicionado ao ideológico, aos valores e à cultura, expressos principalmente na concepção de currículo.

Eugenio Rodriguez Fuenzalida (1994) analisa a qualidade da educação como uma “*categoria interpretativa que se elabora articuladamente ou como consequência de concepções maiores ou de categorias interpretativas mais globais*”, considerando-a como um instrumento que mediatiza as aquisições educacionais e superando a ideia de conceber a qualidade como um fim em si mesmo. O autor realiza o estudo de algumas dimensões da qualidade desde as leituras que esta adquire em diferentes cenários: o direito à educação, o valor da educação como assunto público e privado, a qualidade no horizonte da política do estado, a qualidade no contexto de uma proposta pedagógica, a qualidade na perspectiva da família, a qualidade no âmbito do trabalho e da produção. A continuação cita, em consonância com o interesse específico desse texto, as referências que o autor faz às dimensões da qualidade dentro de uma proposta pedagógica.

Na visão de Fuenzalida (1994), a instituição escolar e a aula são os espaços privilegiados para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, sempre e quando se dispõe de uma base teórica de sustentação com uma clara condução e com amplas estratégias de participação. Essas são as reflexões desse autor:

- [...] A qualidade se associa à eficácia das escolas na medida em que estas são capazes de realizar uma transmissão cultural e simbólica, de desenvolver as competências pessoais e sociais, e de capacitar nos comportamentos socialmente necessários. Haveria que considerar os fatores assinalados para o êxito de escolas que ofereçam uma educação com qualidade; assim, os ciclos de escolarização e articulação entre os níveis; as distintas entradas e saídas que esses ciclos possibilitam; o tamanho e a proporção da relação professor-aluno; o tempo dedicado à aprendizagem; a estrutura de direção e gestão; as metodologias e as didáticas do ensino; o emprego das tecnologias modernas de informação e comunicação; o sistema de incentivo ao pessoal docente.

- Outra dimensão da qualidade se vincula com a estratégia pedagógica expressa no currículo, nos planos e programas de estudo, nos processos de aprendizagem e suas didáticas, e no tempo dedicado ao trabalho acadêmico. É insuficiente associar a qualidade só com os resultados da aprendizagem; ainda que essa informação avaliativa da qualidade vinculada com os efeitos é necessária, há que aprofundar nos esforços e na inversão no instrumental pedagógico assinalado. O desenvolvimento do processo curricular demanda, além disso, a inversão em recursos sem os quais não é possível obter boa aprendizagem em crianças e jovens. O ensino e a aprendizagem de conhecimentos e habilidades requerem textos, laboratórios, matérias de manipulação, equipes didáticas.

- Por outra parte tem se demonstrado por intermédio de diversas pesquisas que o tempo dedicado às tarefas acadêmicas constitui o fator individual mais importante que contribui na obtenção de bons resultados nos alunos. Por isso, uma liderança adequada na escola deveria incitar aos professores a dedicar mais tempo ao ensino de conteúdos, e os alunos a dedicar mais tempo ao estudo e à aprendizagem.

- No que diz respeito à didática, é preciso avançar com passos decididos no sentido da inovação profunda do ensino tradicional expositivo, tomando em consideração as possibilidades de combinar distintas estratégias de aprendizagem.

- A qualidade está vinculada também com a competência dos professores e dirigentes

das escolas, particularmente quando se associa com fatores como os assinalados. É muito importante que os professores possuam conhecimentos sólidos no campo das disciplinas e do saber-fazer, levando em consideração a especialização do saber e a qualidade do desempenho ou aplicação desse saber. A especialização do saber e a tecnologia integrada na profissão docente se relacionam com o conjunto de conhecimentos próprios de um campo (ciência, matemática, literatura arte etc.) e com o conjunto dos conteúdos próprios do processo educativo (planejamento, currículo, avaliação etc.) O profissionalismo se manifesta na capacidade operativa que possui o professor para produzir boas aprendizagens, sobre conteúdos de qualidade e pertinência para o contexto social e os interesses e as expectativas individuais (RODRIGUEZ, 1994, p. 9-10).

Outros esforços de dimensionamento do conceito de *qualidade da educação* é desenvolvido por Lilia Toranzos (1996). Essa autora considera que a expressão “qualidade da educação” inclui várias dimensões ou enfoque complementários entre si, que devem ser tidos em conta na hora de construir um sistema de avaliação da qualidade da educação. Especifica as dimensões seguintes:

- Um primeiro sentido do conceito (é que) a qualidade é entendida como “eficácia”: uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos realmente aprendam o que se supõe devem aprender – aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares – ao final de determinados ciclos ou níveis. Nessa perspectiva a ênfase está colocada em que, além de assistir, as crianças e os adolescentes aprendam em sua passagem pelo sistema. Essa dimensão do conceito coloca em primeiro plano os resultados de aprendizagem efetivamente atingidos pela ação educativa.

-Uma segunda dimensão do conceito de qualidade, complemento do anterior, faz referência àquilo que se aprende no sistema e a sua “relevância” em termos individuais e sociais. Em tal sentido, uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente a o que o individuo precisa para se desenvolver como pessoa – intelectual, afetiva, moral e fisicamente -, e para se desempenhar adequadamente nos diferentes âmbitos da sociedade – o político, o econômico, o social -. Esta dimensão do conceito coloca em primeiro plano os fins atribuídos à ação educativa e sua concreção nos conteúdos curriculares.

- Finalmente, uma terceira dimensão é a que se refere à qualidade dos “processos” e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa. Desde essa perspectiva uma educação de qualidade é aquela que oferece (...) um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente adequadamente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho, estratégias didáticas adequadas etc. Esta dimensão do conceito coloca em primeiro plano a análise dos meios empregados na ação educativa (TORANZOS, 1996, p. 2)

Em síntese, Rodríguez (1994) e Toranzos (1996) aportam elementos essenciais para uma definição do conceito de qualidade da educação. São relevantes, em razão desse texto, as seguintes ideias:

- a) A qualidade da educação é uma categoria interpretativa, uma noção de valor intimamente vinculada a outras categorias sociais de maior amplitude.
- b) Está relacionada com a capacidade da instituição escolar para empregar uma didática desenvolvida, para usar distintas estratégias de aprendizagem na aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e competências sociais e pessoais, com o propósito de cumprir dessa forma os fins e objetivos da educação, normalmente declarados nos projetos educativos, no projeto político-pedagógico, nos planos de disciplina e nos programas educativos.
- c) A qualidade educativa passa necessariamente pela quantidade de tempo destinada às tarefas acadêmicas, ao estudo e a aprendizagem por parte dos estudantes e professores e pela relevância daquilo que se aprende.

d) A qualidade da educação está conectada, também, e, de forma dinâmica, com o desempenho dos professores e com a liderança acadêmica. A competência de professores e gestores está submetida a um duplo profissionalismo: de uma parte, aparece a especialização na ciência, na que se inscreve a disciplina que ensina, e, de outra, a formação pedagógica do professor para a condução efetiva do processo de aprendizagem dos estudantes.

e) A qualidade da aprendizagem está influenciada pelos meios materiais com que se dispõe: os aspectos físicos das instituições, os recursos tecnológicos – computadores, vídeos, acesso à rede – livros, laboratórios, implementos para serem manipulados, materiais de consumo etc.

f) Qualidade é sinônimo de desenvolvimento e adaptação às exigências da globalização e, por isso, os padrões valorativos apresentam mobilidade. Tem caráter mensurável e significado social; sua avaliação é necessária para medir a eficácia das instituições escolares.

g) A qualidade da educação guarda estreita relação com a política e condiciona a participação do estado na gestão educacional.

Por fim, podemos afirmar que a qualidade da educação é uma categoria intrínseca, instalada na essência do sistema educativo e, por sua vez, uma noção de valor, uma aspiração e, pelo tanto, não isenta de subjetividade. Além disso, está historicamente condicionada pelo desenvolvimento da ciência, os valores e a ideologia. Determina-se a partir de um conjunto de indicadores previamente estabelecidos, que se constitui no referencial da medição-comparação, e permite avaliar a quantia em que o serviço realizado satisfaz as necessidades dos atores implicados – professores, alunos, família –, num contexto social específico. A avaliação da qualidade da educação tem implicações sociopolíticas que interessa e toca a toda a sociedade.

1.4 Princípios metodológicos em que se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação

A fundamentação que antecede tem permitido estabelecer o seguinte sistema de princípios metodológicos, sobre os quais se sustenta o modelo de avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, especialmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental:

a) *Objetividade e imparcialidade*: Para atingir os níveis adequados de objetividade e imparcialidade, se propõe combinar procedimentos qualitativos e quantitativos de obtenção, processamento e análise dos dados, recorrendo ao método de triangulação. Procurara-se objetividade nas valorações que se realizem por intermédio da diminuição das tensões existentes entre o conhecimento da realidade e a interpretação dos dados. Adota-se uma atitude de independência dos avaliadores com relação às estruturas administrativas das escolas onde trabalham, buscando o necessário equilíbrio de poderes com a gestão. Isso pode garantir a independência e a credibilidade dos resultados.

b) *Participação dos atores implicados*: Deverá ter em conta a participação dos professores e gestores implicados na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, garantindo, assim, a transparência, a legitimidade e o envolvimento dos atores na tarefa avaliativa. Isso é importante para a negociação e a busca do consenso necessário a respeito dos critérios profissionais e valores que devem ser compartilhados, assim como para facilitar a diversidade de fontes de informação que deverá ser empregada.

c) *Coerência com os projetos educativos da escola*: A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será concebida a partir dos projetos educativos da escola. O ajuste adequado entre o projeto avaliativo e o projeto educativo da escola será a melhor maneira de garantir uma avaliação real e justa do processo que se deseja apreender.

d) *Contextualização e adaptação à realidade*: A aplicação do modelo de avaliação deverá adequar-se às características e à complexidade de cada escola e nível de ensino no qual o professor trabalha. Para tal, é requerida cautela pedagógica e o cuidado suficiente durante a preparação dos professores. O modelo não deve ser aplicado se não existir as condições psicológicas necessárias. A garantia da objetividade, da credibilidade, da independência, da participação de todos os atores, da coerência e da contextualização são critérios metodológicos suficientes e indispensáveis para uma boa aplicação e funcionamento do modelo de avaliação que se propõe.

1.5 Organização e direção do processo de ensino e aprendizagem

Concebe-se aqui o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade integral, como uma unidade na qual interagem as ações e as operações dos estudantes em apropriar-se dos conhecimentos, habilidades, hábitos, valores (aprendizagem) e o acionar do professor para planejar, organizar, conduzir, dirigir e controlar a aprendizagem dos alunos.

Entre as características gerais desse processo, assinalamos as seguintes: caráter social (se realiza em grupos, coletivamente); caráter individual (ocorre em cada estudante de maneira única); caráter ativo (o aluno participa de maneira direta na aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores); caráter comunicativo (baseia-se no diálogo e na relação aluno-professor e aluno-aluno); caráter motivador (responde aos interesses dos alunos, produz satisfação e alegria); caráter significativo (o novo adquirido se integra a experiências e conhecimentos anteriores); caráter cooperativo (é um processo de ajudas mútuas e soluções conjuntas) e o caráter consciente (está orientado no sentido de objetivos precisos, permite a reflexão e a análise acerca do que fazer e como agir).

Nessa concepção de processo de ensino e aprendizagem, o objeto de direção é a atividade cognoscitiva dos estudantes. Por esse motivo, o ponto de partida é o diagnóstico do processo que se procura conduzir. O diagnóstico permite orientar de forma eficiente, em função dos objetivos propostos, as ações do professor ao conceber e organizar o processo de ensino e aprendizagem e dar atenção às diferenças individuais do aluno.



Figura 1 - Sala de aula

Fonte: http://www.pmrbr.ac.gov.br/v4/index.php?option=com_content&view=article&id=1663:cuidando-do-futuro-da-sociedade&catid=1:noticias&Itemid=68

O conteúdo do diagnóstico deverá estar orientado não apenas ao nível de conhecimento adquiridos, mas também ao desenvolvimento das operações mentais (análise, síntese, abstração, generalização), bem como a habilidades intelectuais de todo tipo (modelação, comparação, aplicação, observação). Também devem avaliar-se habilidades de orientação, execução, controle, valoração e autoavaliação, assim como formas de comportamentos, valores formados, entre outros aspectos da personalidade. A esse respeito, Zilberstein e

Silvestre (2000) têm apontado:

Hoje não se deve identificar a qualidade só com a quantidade, é necessário valorar os processos que acontecem no ato educativo; nesse caso não apenas do instrutivo, em termos de rendimento, mas também o desenvolvimento de habilidades, capacidades, motivações, os sentimentos que gera o processo de ensino e aprendizagem (ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2000, p. 4).

O anterior supõe que a determinação do desenvolvimento atual e potencial do aluno permite conduzir de maneira personalizada, à vez que coletiva, a atividade de aprendizagem.

Outro aspecto central da direção da aprendizagem está relacionado com a necessidade de conceber o processo centrado na participação ativa e consciente dos estudantes. Nesta concepção, a implicação e independência do estudante devem ser levadas em consideração desde o ato de planejamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como durante a execução e controle. A direção da aprendizagem centrada na participação ativa e consciente dos estudantes

[...] deverá propiciar em cada momento que o aluno participe na busca e utilização do conhecimento, como parte do desenvolvimento de sua atividade, o que lhe permitirá transitar por níveis diferentes de exigência, que pode ir desde uma simples reprodução do conhecimento até uma aplicação do mesmo em situações novas, que lhe exijam uma atividade mental superior, onde o aluno coloque em evidência a transferência dos conhecimentos e procedimentos adquiridos na solução de novas problemáticas (RICO; SILVESTRE, 1997, p. 9).

A atividade de ensinar e de aprender requer do professor a preparação de tarefas de aprendizagem que exijam do aluno a análise e a orientação frente a cada situação, bem como a reflexão, a busca individual de conhecimentos e as operações necessárias para obtê-los. Em suas ações de aprendizagem generalizada, observa, modela, compara, forma-se uma concepção pessoal da tarefa e chega a conclusões num acionar compartilhado com os demais estudantes e com o professor.

1.5.1 Momentos estruturantes desse processo

O docente deve estruturar o processo de ensino e aprendizagem nos três momentos básicos e intimamente relacionados de toda atividade: a orientação, a execução e o controle ou avaliação.

A etapa de orientação desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento da atividade cognitiva, dado que nela se garante a compreensão por parte do estudante da tarefa a realizar, dos conhecimentos que necessita para executá-la, bem como das ações e operações que deve efetuar para atingir os objetivos propostos. Sob a direção do professor, o aluno deve precisar os fins da atividade, explorar e reconhecer as condições da tarefa; deve precisar o que há de novo nela, que conhece, de que dados e informações dispõe e quais outros são necessários. Também deve esclarecer os procedimentos, estratégias de aprendizagem e modos de atuação que deve seguir em cada fase da atividade para garantir o êxito. A adequada direção da etapa de orientação permite conseguir uma alta disposição e motivação do estudante e, conseqüentemente, sua implicação e participação consciente na realização da tarefa de estudo.

Segundo Hurtado (1995):

O valor fundamental da etapa de orientação reside em que garante a compreensão pela criança do que deve fazer, antes de iniciar sua execução. Na medida em que o aluno sabe, não apenas o que vai fazer, o produto que vai obter, mas também como deverá proceder, que materiais e instrumentos deverá utilizar e que ações e operações deve fazer e a ordem de sua execução, maior será depois a qualidade da execução e do processo resultante (HURTADO, 1995, p. 30).

Para que a parte orientadora cumpra com seu propósito, deve-se permitir uma regulação da atividade do aluno a partir da adequada representação mental do objeto e das exigências e condições em que se

realiza a tarefa de estudo. O aluno pode, nessas condições, regular sua atividade de aprendizagem de forma independente, porque tem uma modelação do que pretende fazer e dos indicadores que devem conduzi-lo. Antes de iniciar a execução, o professor deve realizar um controle da compreensão da tarefa.



Figura 2 - Processo de Ensino e Aprendizagem

Fonte: <http://www.irdeb.ba.gov.br/multicultura/wp-content/uploads/2010/08/prova-1.jpg>

Na *fase de execução*, são aplicados pelos alunos os conhecimentos, procedimentos e estratégias analisados na etapa precedente. Isso permite lograr a participação ativa, consciente e motivadora dos estudantes, evitando que atuem pelo método de ensaio e erro. Nessa fase, o professor deverá ter em conta a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) de cada estudante, deverá identificar o que cada estudante é capaz de fazer por si mesmo (zona de desenvolvimento efetivo), o que é capaz de fazer com a ajuda de outros (colegas e/ou professor), de tal forma que possa individualizar o processo de ensino e aprendizagem.

Para a execução, o professor deverá elaborar e selecionar tarefas pedagógicas que respondam ao conteúdo (conhecimentos, habilidades e valores) que se propõe formar, à vez que estabeleça os indicadores que conformam o modelo de atuação previsto. Esses indicadores permitem valorar o cumprimento dos objetivos propostos e facilitar o autocontrole e a autoavaliação por parte dos estudantes.

Durante a execução da tarefa de estudo ou de pesquisa, o estudante deve desprezar as ações objetivas e mentais que permitam a apropriação de conhecimentos e habilidades de todo tipo.

A *etapa de controle* é o momento que permite comprovar a efetividade dos procedimentos empregados e dos produtos obtidos com base nos ajustes e correções necessárias. Quando ajustes e correções são necessários, é correto que o aluno perceba que sua execução não coincide com os parâmetros estabelecidos na fase de orientação e, assim, inicie um processo de reorientação de suas ações até conseguir a resposta prevista. Não obstante, não é frequente que os estudantes realizem espontaneamente ações de controle e autoavaliação de sua atividade, pelo que o professor deve trabalhar na formação dessa habilidade. Nesse ponto, as ações

de controle e autoavaliação se interconectam com as de orientação, dado que as primeiras se efetuam sobre a base dos indicadores fixados na fase de orientação. O controle e a orientação são momentos estreitamente ligados.

O controle é um componente fundamental da aprendizagem, que deve estar presente de forma sistemática desde a fase inicial de orientação das tarefas, durante sua execução e até ao final, quando é necessário verificar a correspondência dos resultados com o modelo e/ou conjunto de indicadores previamente estabelecidos. De acordo com Rico (1997):

Quando se logra desenvolver estas ações e o aluno as interioriza, pode operar num plano mental, será então capaz de antecipar as formas corretas de realização da atividade, com o que podemos afirmar que tem atingido um nível de auto-regulação superior e, por sua vez, uma qualidade superior na aprendizagem (RICO, 1997, p. 17).

A orientação, execução e o controle constituem momentos de uma mesma atividade de aprendizagem, cuja direção é responsabilidade do professor, e as ações correspondentes que realiza o estudante deverão conceber-se como um sistema interrelacionado e devidamente equilibrado, de tal maneira que garanta a eficiência da atividade.

1.6 Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica

O sistema de dimensões e indicadores, é o resultado da operacionalização da variável apresentada: qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, e deve ser considerado como um meio aberto, susceptível de ser melhorado continuamente. Sua adequada aplicação na observação do processo permitirá a avaliação sistemática de tal transcurso. Para sua utilização prática, esse instrumento deve ser convertido em Roteiro de Observação das Atividades Acadêmicas (aulas, laboratórios, oficinas, sessões de tutoria, entre outras). Deve ser pensado como um referente da medição, a qual nos aproximamos passo a passo, por intermédio de um processo democrático e negociado entre os avaliadores e os avaliados.

Tal aplicação, quando se realiza com o profissionalismo requerido, deve contribuir para a melhoria contínua do desempenho dos professores e para a elevação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, no mais amplo sentido. Uma vez coletada informação suficiente sobre os resultados, é possível enriquecer o modelo conceitual que tem servido de base para sua elaboração e aceder a níveis superiores de desenvolvimento teórico e de instrumentação da avaliação de um dos mais relevantes processos que é executado na educação básica.

Dimensão I: Cumprimento dos objetivos

1. O professor manifesta clareza nos propósitos da aula.
2. Os objetivos estão em correspondência com as exigências, o nível e a disciplina.
3. Os objetivos destacam a significação social e profissional da nova aprendizagem.
4. O professor adequa orientação e motivação aos estudantes na direção dos objetivos propostos.

Dimensão II: Seleção e tratamento dos conteúdos

5. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de desenvolvimento da personalidade do estudante.
6. Permite estabelecer relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a vida.
7. Não são cometidos erros conceituais, nem se incorre em imprecisões e inseguridades.

8. O professor faz uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos.
9. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos.
10. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos formulados.
11. O professor destina o tempo necessário para que os estudantes elaborem respostas e resolvam problemas.
12. O professor realiza resumos e conclusões parciais.
13. O professor utiliza adequadamente a bibliografia e outras fontes de informação.
14. O professor orienta corretamente o estudo independente.

Dimensão III: Integração dos conteúdos

15. O professor integra os conteúdos com os conteúdos das demais disciplinas.
16. O professor integra os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, informática, educação ambiental etc.
17. O professor integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas cidadãs.

Dimensão IV: Métodos e procedimentos de trabalho

18. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos das aulas.
19. Os métodos ajudam a formar atitudes científicas e investigativas nos estudantes.
20. O professor assume a aprendizagem do método como conteúdo da aprendizagem.
21. O professor dirige o processo sem antecipar juízos e respostas dos alunos.
22. O professor estimula a busca independente dos conhecimentos, indo dos níveis de assimilação mais simples até os mais complexos.

Dimensão V: Utilização dos recursos didáticos

23. Os recursos didáticos são adequados às exigências do conteúdo das aulas.
24. O professor apóia o conteúdo com recursos tecnológicos adequados.
25. O professor utiliza corretamente os textos didáticos e outras fontes de informação.

Dimensão VI: Formas de organização da docência

26. O professor organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal.
27. O professor organiza a aula formando pequenos grupos.
28. O professor faz funcionar corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a

participação ativa e consciente dos estudantes.

29. O professor permite o controle dos comportamentos individuais, o horário da aula e o cuidado com os recursos didáticos disponíveis.

30. O professor propicia um adequado clima psicológico na aula.

31. São atendidas as diferenças individuais.

Dimensão VII: Controle e avaliação da aprendizagem

32. O professor controla as tarefas de aprendizagem dos alunos.

33. O professor orienta os alunos para o controle e autoavaliação dos resultados.

34. O professor exige correção nas respostas dos alunos.

35. O professor analisa com os alunos os resultados das avaliações.

36. O professor combina avaliações frequentes e parciais, orais e escritas, práticas e teóricas, individuais e grupais.

37. O professor propõe atividades em função de êxitos e dificuldades detectadas.



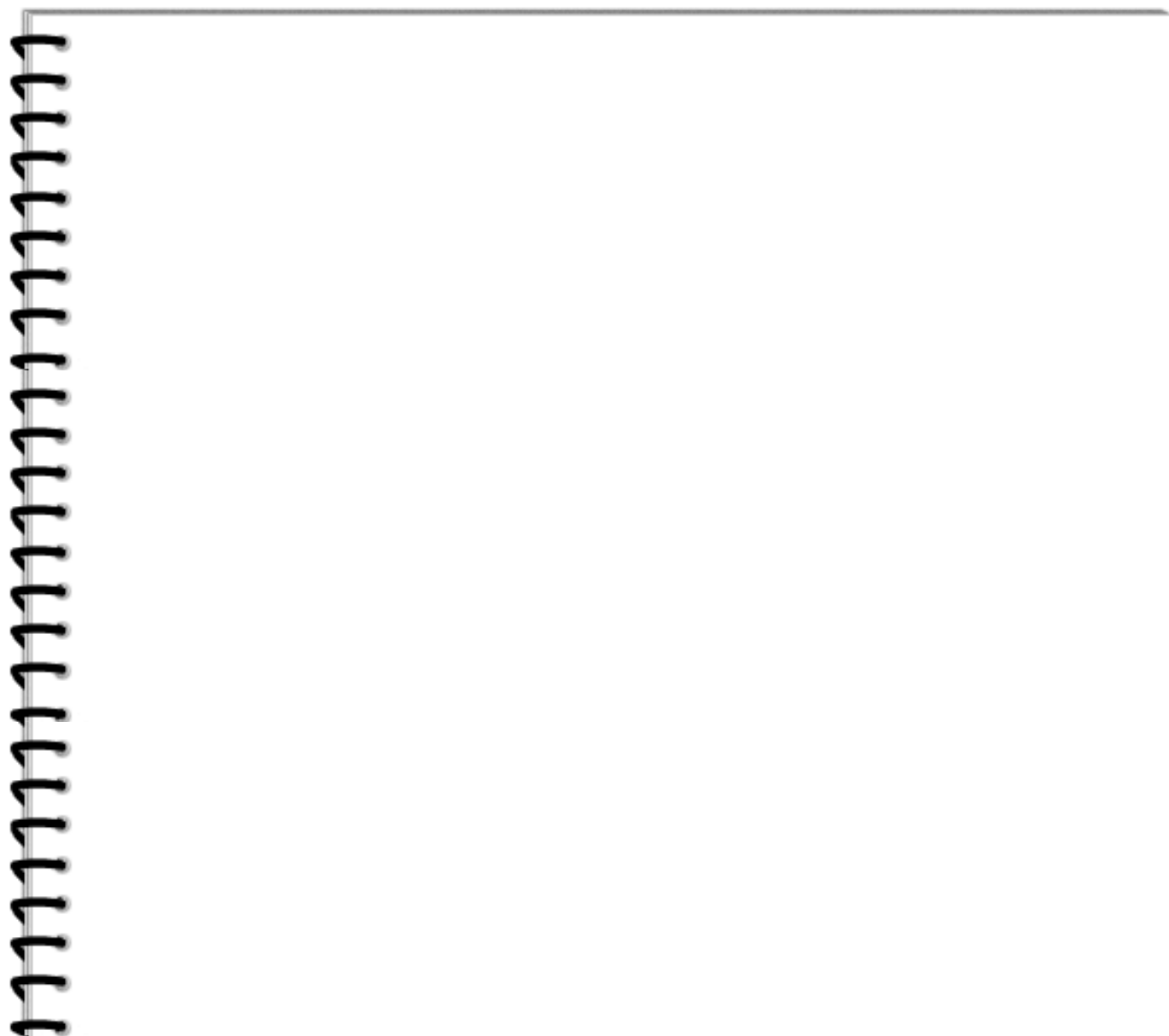
II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Caro(a) aluno(a), realizados os estudos e reflexões sobre a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

- 1 – Elabore com suas próprias palavras uma definição para o conceito de “qualidade da educação”.
- 2 – Identifique os princípios metodológicos em que se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação e realize uma breve caracterização de cada um.
- 3 – Explique porque é importante levar em consideração um sistema de dimensões e indicadores para avaliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.
- 4 – Poste a atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto

A large rectangular box with a spiral binding on the left side, intended for the student's response. The box is empty and occupies most of the lower half of the page.



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os conhecimentos adquiridos no módulo 1 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/PROBLEMATIZANDO_CONCEITO_QUALIDADE_EDUCACAO_BASICA_VERSOS_REVERSOS.pdf

Nesse endereço eletrônico você acessará o artigo intitulado **Problematizando o conceito de qualidade na Educação Básica: versos e reversos**, de autoria de Valquiria de Sousa Leite Santin, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani, da Universidade de Passo Fundo (UPF), apresentado no VI Congresso Internacional de Educação: visão crítica e perspectivas de mudança em 2007, Concórdia, Santa Catarina.

IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **Problematizando o conceito de qualidade na Educação Básica: versos e reversos**, de Valquiria de Sousa Leite Santin, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani, responda as seguintes indagações:

1 – De acordo com as autoras, a questão da qualidade da educação básica passa pela análise de dois aspectos vinculados ao conceito de “qualidade”.

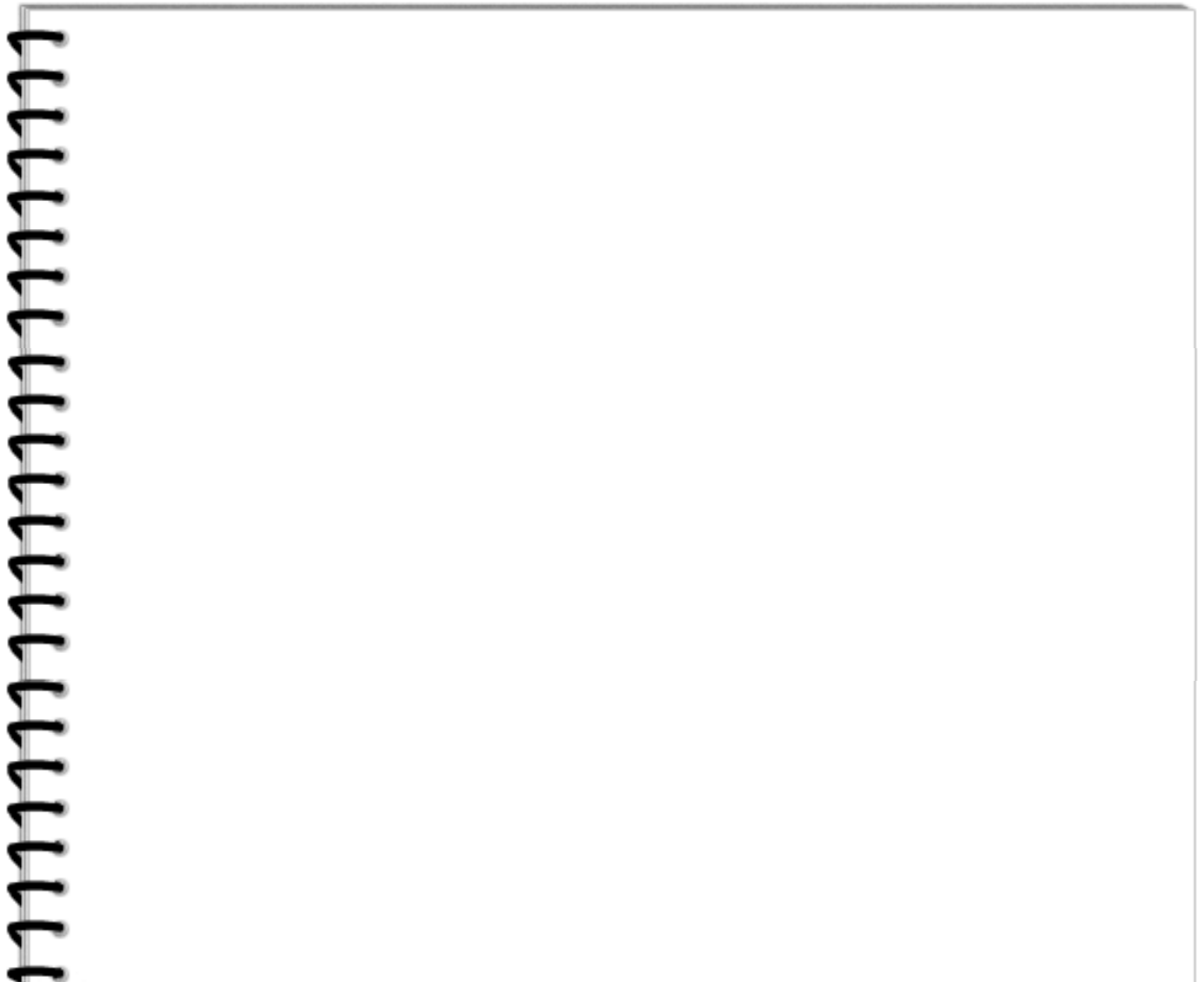
a) Identifique os dois aspectos vinculados ao conceito de “qualidade” da educação básica.

b) Explique em que consiste cada um desses aspectos.

2 – Qual é a alternativa proposta pelas autoras para ajudar a resolver o problema da falta de qualidade da escola pública? Em que consiste essa alternativa?

3 – Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto





V – VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse os seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=15183>

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=15184>

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=15185>

Nesses endereços eletrônicos você acessará as três partes do vídeo denominado “Avaliação e Intervenção Pedagógica”. Esses vídeos apresentam uma entrevista com Celso Vasconcelos, concedida à área de linguagens do Colégio Santa Marcelina (SP), em setembro de 2008. Na primeira parte o autor explica os três aspectos da avaliação: avanços, necessidades e potencialidades, enfatizando a necessidade da intervenção pedagógica na prática educativa a partir da avaliação. Também comenta a tendência das escolas repetirem as mesmas atitudes esperando resultados diferentes.

Na segunda parte comenta alguns elementos importantes na relação entre professor e aluno para a intervenção pedagógica. Fala também sobre suas percepções sobre o vestibular. Por fim, na terceira, continua a falar sobre escolas que preparam somente para o vestibular e da importância da relação professor-aluno para uma educação transformadora.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento aos diferentes procedimentos de ensino e atitudes adotados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.



VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir o vídeo, “Avaliação e Intervenção Pedagógica”, procure responder às seguintes indagações:

Ao concluí-la, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

1-Identifique e explique os três aspectos da avaliação tratados por Vasconcelos na primeira parte do vídeo.

2- Por que é importante a relação entre professor e aluno para a intervenção pedagógica?

3-Em que consiste a crítica que Vasconcelos faz às escolas que repetem a tendência de repetir as mesmas atitudes esperando resultados diferentes?

Valor: 1,0 ponto

VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

PRIMEIRA – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao módulo 1, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

- Participar de um fórum no ambiente do Moodle, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas pelas autoras no artigo titulado **Problematizando o conceito de qualidade na Educação Básica: versos e reversos**.

Valor: 3,0 pontos



SEGUNDA – QUESTIONÁRIO

Realizados os estudos inerentes ao módulo 1, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora responder as questões abaixo disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Considerando as reflexões realizadas sobre a avaliação da qualidade dos sistemas educativos, identifique as alternativas verdadeiras (V) e falsas (F).

A () As preocupações de ordem teórica, profissional e política, em relação à avaliação da qualidade da educação, se iniciam na França na década de 1940.

B () O conceito de qualidade é a propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a uma coisa que permitem apreciá-la como igual, melhor ou pior que as restantes de sua espécie.

C () A expressão “qualidade da educação” inclui várias dimensões ou enfoques complementários entre si, que devem ser tidos em conta na hora de construir um sistema de avaliação da qualidade da educação.

D () A objetividade e imparcialidade é um dos princípios metodológicos sobre os quais se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação e diz respeito à necessidade de adequação da avaliação às características e à complexidade de cada escola e nível de ensino no qual o professor trabalha.

2. De acordo com os conteúdos, desenvolvidos no guia impresso, relacionados com o modelo de avaliação da qualidade da educação, responda: Quais são os princípios metodológicos sobre os quais se sustenta esse modelo de avaliação? Explique um desses princípios.

3. Sobre a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, explique porque é importante levar em consideração um sistema de dimensões e indicadores?

Valor: 3,0 Pontos



VIII - SÍNTESE DO MÓDULO

Inicialmente oferece uma breve referência histórica com relação á avaliação da qualidade da educação, situada na década de 1980 nos Estados Unidos, início dos debates sobre o tema. A seguir, é analisado o conceito de “qualidade” e de “qualidade da educação”, essa última definida como uma categoria interpretativa, uma noção de valor, relacionada com a capacidade da instituição escolar para empregar uma didática desenvolvedora capaz de gerar a formação integral da personalidade dos estudantes e que passa, necessariamente, pela quantidade de tempo destinado a tarefas acadêmicas que geram aprendizagem.

Por fim, são apresentados e caracterizados os princípios metodológicos que sustentam o modelo de avaliação da qualidade da educação proposto (objetividade e imparcialidade, participação dos atores implicados, coerência com os projetos educativos da escola, contextualização e adaptação à realidade) e um sistema de dimensões e indicadores para avaliar a qualidade da organização e direção do processo de ensino e aprendizagem que se concebe.



IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 2007, 234p.**

O estudo examina a regulação avaliativa da educação básica brasileira para saber como ela aconteceu, como autorizou certos interlocutores, como educou e como serviu à estrutura do poder. Esse conhecimento pode contribuir para uma maior compreensão de processos educativos que alcançam e envolvem dirigentes, gestores e professores por meio da política educacional. A estes, aos formadores de professores e aos interessados pela pesquisa em avaliação, o livro propicia elementos elucidativos sobre a relação entre Estado-avaliador e Estado-educador. Sua leitura poderá ser particularmente útil a quem busque conhecer como e por que a avaliação em larga escala evoluiu de “uma questão de interesse” para “uma prática consolidada” no governo da educação básica no Brasil.



X - REFERÊNCIAS

- BATANOV, S. P.; BOLOTINA, L. R.; SLASTIONI. Formas de Organización de la enseñanza. In: _____.; _____.; _____. **Pedagogía**. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1989. cap. 2, p. 141-161.
- DANILOV, M. A; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la Escuela Media**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FUENZALIDA, Eugenio Rodríguez. **Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar e sus dimensiones**, 1994. Disponível em: <www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a02.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.
- HURTADO, J. L. La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. In: _____. **Problemas psicopedagógicos del aprendizaje**. La Habana: ICCP, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28. reimp. São Paulo: Cortez, 2008.
- RICO, P. **Proceso de enseñanza-aprendizaje**. Material impreso. La Habana: ICCP, 1997.
- _____.; SILVESTRE, M. **Proceso de enseñanza-aprendizaje**. Material impreso. La Habana: ICCP, 1997.
- ROYERO, J. **Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior**, 2002. Disponível em: <www.campus-oei.org/revista/deloslectores/334royero.PDF>. Acesso em: 20 out. 2009.
- TIANA, A. S. **La evaluación de La calidad de La educación**, 1994. Disponível em: <www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a04.htm>. Acesso em: 12 set. 2010.
- TORANZOS, L. **Evaluación y calidad**, 1996. Disponível em: <www.oei.org.com/oeivirt/fp/cuad1a04.htm>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.267-298.
- VIDAL ARAYA, L. **Evaluación organizacional de La excelencia docente**, 2003. Disponível em: <www.campus-oei.org/revista/deloslectores/vidal.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- YACOLIEV, N. **Metodología y técnica de La clase**. La Habana: Editorial de Libros para La Educación, 1979.
- ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. **Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente**. In: SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN E EDUCACIÓN,3., 2000, La Habana. Curso pre-congresso. La Habana: ICCP, 2000.

Módulo 2 – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação básica: precisões conceituais e funções

Conteúdos básicos do módulo 2

2. A avaliação formativa alternativa: retomando os fundamentos principais

2.1 A avaliação: a maneira de introdução

2.2 Precisões conceituais sobre a avaliação

2.3 Funções da avaliação

2.4 Participação dos alunos no processo avaliativo

Objetivos do módulo 2

Ao finalizar o módulo, o estudante deverá ser capaz de:

- determinar o lugar e papel que ocupa a avaliação como parte dos componentes que integram a organização didática do processo de ensino e aprendizagem;
- definir alguns conceitos importantes associados à avaliação como controle, comprovação, medição e avaliação;
- identificar e descrever as principais funções que tem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação básica: diagnóstica, instrutiva, educativa, desenvolvedora e de controle e
- reforçar o papel e o lugar dos estudantes no processo de concepção, execução e avaliação da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na educação Básica.

I – TEXTO BÁSICO

2. A avaliação formativa alternativa: retomando os fundamentos principais

2.1 A avaliação: a maneira de introdução

A avaliação educacional não é tão velha como parece a primeira vista. É mais uma invenção tardia, se comparada com as origens da educação. Nasceu por volta do século XVII, com o surgimento da escolarização obrigatória. De lá para cá, passou a ser uma das maiores preocupações dentro dos conteúdos do sistema de ensino. Muitos dos principais pedagogos do passado e do presente dedicaram a ela sua atenção: J. A. Comenius, K. D. Ushinski, N. K. Krupskaja, A. M. Aguayo, J. Klingberg, M. A. Danilov, C. Coll, I. M. Sant’anna, V. P. Moretto, C. C. Luckesi, J. C. Libâneo, L. C. Freitas, D. Fernandes, entre outros.

Nas últimas décadas, a avaliação da aprendizagem do aluno passou a ser objeto de constantes pesquisas e estudos (DALBÉRIO, 1987; DEMO, 1987, 1996, 1999; LUCKESI, 1994, 1997; AMARAL, 1994; SANT’ANNA, 1995; VIANNA, 1997; DEY e FENTY, 1997; HURTADO E NAVIA, 1997; STARK, 1998; FELTRAN, 2002; ANTUNES, 2002; MASETTO, 2003; ZILBERSTEIN, 2004), principalmente, no que se requer a diagnóstico, conceitos, princípios, processos, concepções, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Como é possível observar na FIG. 1, a avaliação, junto com os objetivos, os conteúdos, a metodologia (atividades e estratégias de aprendizagem, bem como os métodos de ensino), as formas de organização da docência, o ambiente educativo (recursos, tempo e espaço), os alunos, os professores e os diretivos educacionais integram o sistema de componentes (pessoais e não pessoais) do processo de ensino e aprendizagem. O psicólogo espanhol Coll (2001), ainda quando não se refere a todos os componentes, nem lhes concede os mesmos nomes, os chama simplesmente de “componentes do currículo”.

Uma concepção sistemática do processo de ensino e aprendizagem, como a que estamos defendendo desde a Didática I, nos obriga a ter em conta cada um desses componentes como parte essencial desse processo, independentemente da interrelação dialética entre eles. Só por razões metodológicas e de esclarecimento teórico, é possível distinguir um componente dos demais. Na prática, o êxito do processo está determinado, em boa medida, pela correta integração e funcionamento dos elementos mencionados.

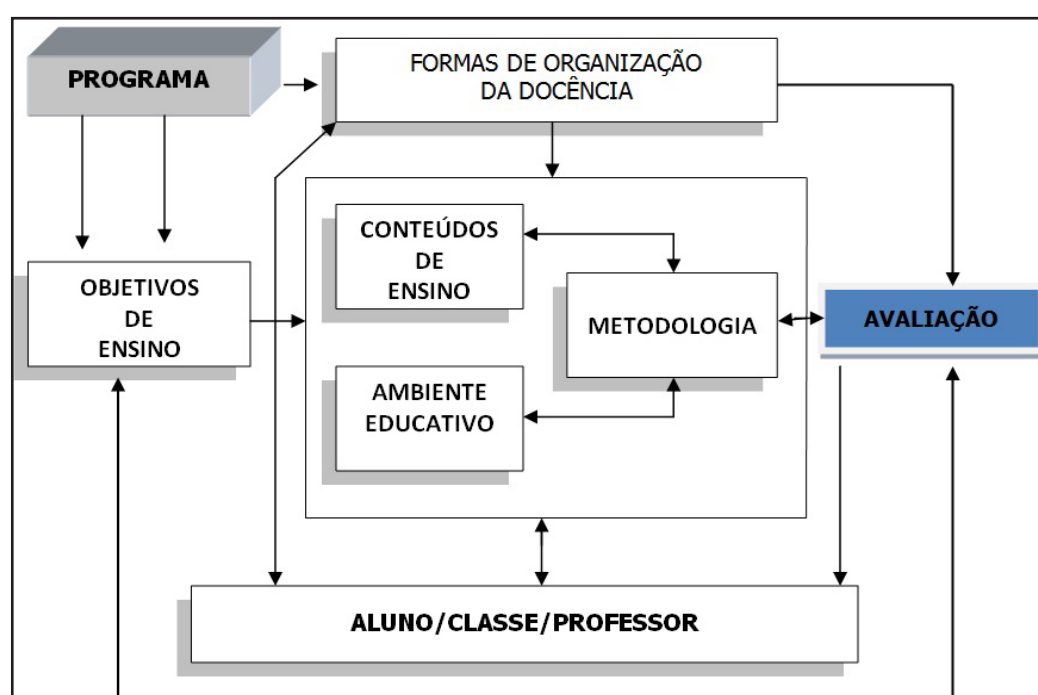


Figura 3 - Os componentes do processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Adaptação do Modelo pedagógico para a formação e desenvolvimento de habilidades, hábitos e capacidades. INSTITUTO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO, 1997, p. 6.

Para o tratamento particular da avaliação na educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que se faça uma abstração da relação objetivo-conteúdo-avaliação. Como os objetivos se constituem no elemento principal, estes determinam o conteúdo¹ do processo de ensino e aprendizagem, à vez que se convertem nos indicadores ou parâmetros que devem reger à avaliação. A relação particular entre os objetivos e a avaliação tem sido sublinhada da seguinte forma:

Os objetivos oferecem um padrão pelo qual se estabelece se o processo de ensino e educação é realmente efetivo ou não. Se os resultados deste processo (qualidade dos conhecimentos, nível de formação de habilidades e hábitos, alcance educativo) coincidem com o previsto nos objetivos, então, o processo é efetivo. Se os resultados são inferiores aos que haviam sido fixados nos objetivos, o processo não é efetivo e se faz necessário buscar vias e procedimentos para elevar seus resultados (CASTRO, 1981, p. 15).

Por outro lado, os objetivos estabelecem os níveis de assimilação² que os alunos devem alcançar durante o processo de ensino e aprendizagem, os quais devem ser medidos por intermédio dos diferentes instrumentos e formas de avaliação. Como se compreende, estes aspectos guardam também uma íntima relação com as atividades, estratégias, métodos, recursos, espaços e tempos de ensino que se empregam durante a docência a fim de atingir determinados objetivos. A materialização de todo esse processo está carregado, como é bem sabido, por meio de diferentes formas de organização da atividade docente. Daí se desprende o caráter sistêmico e integrador do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de tratar a cada um de seus componentes sem perder de vista os restantes.

O módulo aborda a avaliação em toda sua complexidade, uma vez que tem o propósito de resenhar os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que os docentes em exercício e os futuros docentes devem dominar sobre esse componente, especialmente aquele que diz respeito às precisões conceituais e funções, para sua correta aplicação no desempenho de seu trabalho, bem como no trabalho dos alunos com vista à aprendizagem.



Figura 4 - Avaliação

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=253109>

¹Lembre-se de aulas anteriores que o conteúdo de ensino está integrado por três dimensões, a saber: os conhecimentos propriamente ditos (teóricos ou racionais: conceitos, categorias, princípios, hipóteses, leis da ciência; empíricos ou sensoriais: características, formas, dimensões, estruturas, etc. e metodológicos ou processuais: processos, métodos, técnicas, procedimentos etc.); as habilidades (gerais: intelectuais e docentes; e específicas: instrumentais, profissionais, etc.) e os valores (morais, estéticos, éticos, ideológicos, filosóficos, religiosos, etc.) que vão integrando a personalidade dos estudantes.

²Ainda quando existem discrepâncias claras de critério sobre os níveis de assimilação, a maioria dos autores coincidem em estabelecer quatro: familiarização, reprodução, aplicação e criação. Primeiramente o aluno se aproxima do objeto de estudo; depois repete os conhecimentos, habilidades e operações que lhe mostrou o docente ou que ele mesmo consultou na bibliografia; a seguir, é capaz de extrapolar os conhecimentos e habilidades em novas situações dadas. Por fim, o nível criativo se apresenta sobre os anteriores e o aluno é capaz de mostrar sua independência e capacidade criadora.

2.2 Precisões conceituais

Um dos principais problemas de caráter teórico, que dificulta hoje a compreensão a fundo da avaliação, tem a ver com a falta de unidade conceitual existente no tratamento do tema. Há na literatura científica consultada mais de cem definições diferentes de avaliação. Santa'nna (1995), por exemplo, menciona oito definições distintas e oferece a sua própria. Além disso, usam-se indiscriminadamente os termos *controle*, *avaliação*, *medição* e *comprovação* como sendo sinônimo de avaliação, mas na realidade muitas vezes não o são. Aqui, as precisões terminológicas são tão importantes como em qualquer outra área da ciência. Por essa razão, cabe tentar um ajuste dessa terminologia.

a) Controle

Esse termo tem sido usado pela cibernética e pela teoria da comunicação associado à necessidade de retroalimentação existente em todos os processos comunicativos e sistemas cibernéticos. Na psicologia pedagógica, quem o acunhou foi o psicólogo russo P. Ya Galperin (1979) em sua Teoria da formação por etapas das ações mentais, ao considerar que toda ação intelectual se forma em três etapas: orientação, execução e controle. Isto, para nós, é ciência constituída na teoria da aprendizagem. Destas ciências, o termo passou à pedagogia aonde vem considerando o ensino como um processo de direção da aprendizagem dos alunos. O conceito está associado à necessidade que experimenta o docente de ajudar o estudante e de conhecer o grau de eficiência com se desenvolve sua atividade cognoscitiva.

Partindo do anterior, é possível definir controle como a categoria mais geral, da qual se derivam outras como: medição, comprovação e avaliação. O controle parte da necessidade estrutural do processo de ensino e aprendizagem, o qual, na prática, assume forma de atividade que se executa em três momentos: orientação, execução e controle. Isto está relacionado, além disso, com a função de direção que nesse processo desempenha o professor. O termo controle, segundo entendemos aqui, na pedagogia está associado à necessidade que tanto o docente quanto os estudantes têm de verificar, de maneira constante e objetiva, a qualidade do andamento do processo. Essa verificação ou controle permite a correção oportuna do processo, mas nem sempre deriva na avaliação da aprendizagem.

A essência do controle no ensino radica na necessidade que o aluno tem de ser ajudado durante o processo de aprendizagem e nem sempre expressa um tipo determinado de avaliação. Segundo Labarrere e Valdivia (2001):

No processo de controle se produz uma constante comparação do que se planeja com seu cumprimento; por tal motivo, nem sempre tem que estar relacionado à expressão de uma avaliação, mas simplesmente pode-se manifestar mediante os conselhos que o professor oferece aos alunos, na indicação dos erros, nas proposições de revisão do trabalho realizado etc. (LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p. 123).

B) Comprovação

A comprovação também não é avaliação propriamente dita, mas é parte importante desta. Comprovação é uma certificação, um exame, que normalmente realiza um corte para conhecer o andamento do processo avaliativo, o qual transcende a relação aluno-professor. Como regra, é utilizada pelos diretores educacionais, conselhos de direção das escolas, organismos governamentais etc. para monitorar o desenvolvimento do processo educativo. No âmbito da sala de aula, realizam-se, por exemplo, os encontros comparativos para verificar o grau em que certos alunos têm vencido os conteúdos de determinados temas.

c) Medição

O termo mediação está associado a outros como: medida, exatidão e aproximação que, por sua vez, supõem a compilação de dados para posterior formação de um juízo. Para a ciência moderna, os dados obtidos por esta via podem ser tanto de caráter quantitativo como qualitativo e se obtêm por intermédio de instrumentos (questionários, provas), que contêm os indicadores ou parâmetros da medição. Mas, medir não é avaliar, é um aspecto da avaliação.

d) Avaliação

A avaliação supõe o estabelecimento de um juízo de valor, ou seja, uma valorização ou apreciação, que, ainda que parta dos dados coletados por meio da medição, não deixa de ter um pré-conceito subjetivo, visto que depende do estímulo particular do docente que a aplica. Esta é expressa dependendo de um código de avaliação, que pode ser qualitativo ou quantitativo (A, B, C; 2, 3, 4, 4), a que comumente denominamos notas. Por este motivo, podemos concluir afirmando que *a avaliação é um juízo de valor que se estabelece a partir da interpretação da medição realizada.*

São particularidade da avaliação seu caráter *sistêmico* (realiza-se de maneira frequente, parcial e final) e *processual* (é um processo ininterrupto, que habitualmente se estende ao longo do semestre ou curso escolar). A melhor avaliação é aquela que trata de cercar-se com maior precisão dos critérios de *objetividade*, reduzindo a margem de pré-conceitos subjetivos que contém toda valorização, ao mesmo tempo em que avalia tanto o sistema de conhecimentos como as habilidades e valores formados pelos estudantes.

2.3 Funções da avaliação

A avaliação tem sido sempre muito questionada, uma vez que mal utilizada pode ser desagradável, incômoda, classificatória e humilhante para o aluno, além de destruir suas expectativas e alargar ainda mais o enorme fosso social existente.

Apesar disso, a avaliação da aprendizagem é necessária no processo de ensino se quisermos garantir ao estudante o direito de aprender. N. Yakoliev (1978) afirma:

Uma tarefa importante do professor consiste em assegurar que os alunos assimilem toda a matéria prevista no plano de ensino. Disso resulta que se faça necessário um controle dos conhecimentos (YAKOLIEV, 1978, p. 154).

Basta que a avaliação seja concebida com verdadeiro sentido pedagógico para que ela deixe de ser intempestiva, insossa e deseducada, como costuma ser muitas vezes, e assuma o papel importante de:

- a) conhecer com a maior clareza possível se os alunos estão ou não aprendendo;
- b) encontrar as razões pedagógicas e éticas para garantir a aprendizagem;
- c) saber a distância entre o lugar que o estudante ocupa num determinado momento e o lugar onde deveria estar;
- d) descobrir os possíveis motivos pelos quais os estudantes não aprendem e
- e) estabelecer uma estratégia didática mais adequada para que os alunos deixem a posição desfavorável em que se encontra e caminhem para outra muito mais favorável (DEMO, 1999).

A maioria dos autores que abordam o tema da avaliação discutem assuntos relacionados com suas funções (HERNÁNDEZ, 1998; COLL, 2001; REYES; PAIROL, 2001; SANT'ANNA, 2002; ANTUNES, 2002). Quase todos eles, por caminhos diferentes, coincidem em afirmar que na avaliação se integram, além das funções anteriores, essas outras:

1) Função instrutiva

Por intermédio do processo avaliativo se consolidam, aprofundam e sistematizam os conhecimentos, habilidades e valores alcançados pelos alunos. A avaliação permite a localização do horizonte cognitivo e proporciona habilidades de trabalho independente, uma vez que prepara o aluno, em fases sucessivas, para a aquisição dos novos conteúdos da atividade docente. A (re)solução das falhas cometidas na avaliação facilita a eliminação dos erros conceituais e a ratificação das habilidades instrumentais e mentais, assim como a complementação das noções de valor que têm os alunos. Não há dúvidas de que a função instrutiva é uma das mais importantes funções da avaliação.

Como aponta Masetto (2003), a verdadeira avaliação é aquela que incentiva, motiva e propicia o processo de aprendizagem dos alunos e não se conforma simplesmente com a identificação dos resultados por eles obtidos. Assim sendo, o elemento fundamental da avaliação é a aprendizagem e a principal preocupação dos alunos deve ser aprender, enquanto que os instrumentos utilizados pelos professores devem levar em conta esse processo.

A avaliação, para que seja verdadeiramente instrutiva, deve acompanhar rigorosamente o sistema de atividades, que é desenvolvido durante o período letivo, dentro ou fora da sala de aula, e as técnicas avaliativas, afirma o próprio Masetto (...) *“usadas para ajudar ao aluno a aprender e não apenas para classificá-lo em situação de aprovação e reprovação”* (2003, p. 148).

2) Função Educativa

A essência da função educativa da avaliação está no fato que educa o sentido da responsabilidade do aluno, ou seja, o aluno tem a responsabilidade social, familiar e pessoal com sua principal atividade pública: o estudo. Os resultados da avaliação são considerados como uma espécie de ajuste de contas de sua atividade principal. Por outro lado, o processo avaliativo, quando bem conduzido pelo docente, contribui para formar valores tão caros na sociedade democrática de direito como a honestidade, a honra, o esforço pessoal, a consagração, a solidariedade com os demais colegas etc. A função educativa da avaliação alcança seu nível mais alto quando o estudante é capaz de autoavaliar-se e modificar sua conduta pessoal. Por intermédio da função avaliativa, criam-se motivos e interesses para o estudo e consegue-se converter em prazer o que antes era considerado apenas um dever.

A avaliação, ao mesmo tempo em que deve propiciar a formação de conhecimentos, habilidades e hábitos, precisa favorecer também a transformação sistêmica da personalidade do aluno, por meio do estímulo ao desenvolvimento de valores, qualidade e comportamentos humanos compatíveis com uma sociedade mais justa e mais humana. Por esse motivo, Pimienta (1997, p. 7) considera a avaliação como *“o processo de análise das transformações sistemáticas da personalidade do aluno durante um ciclo de ensino, para seu aperfeiçoamento a partir de reajustes no trabalho pedagógico”*.

3) Função diagnóstica

A avaliação tem a função de diagnóstico no sentido em que permite verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidade necessários para aprender algo novo (pré-requisitos) (SANT’ANNA, 2002, p. 39)³, obter informação sobre quais aspectos do conteúdo, das habilidades e dos valores estão sendo afetados; em que medida se cumpre ou não os objetivos estabelecidos nos planos e programas de estudo e que medidas devem ser tomadas para modificar a atuação do docente e a dos alunos. Neste sentido, a avaliação é uma espécie de termômetro que indica a qualidade com que se está executando o processo. Em um primeiro momento, a função diagnóstica tem caráter descritivo das dificuldades da aprendizagem; a seguir identifica, discrimina e caracteriza as causas determinantes da dificuldade de aprendizagem ou essas próprias dificuldades para uma precisão e, por fim, encaminha-se à transformação dessa realidade.

Esta função da avaliação pode ser considerada como o primeiro momento avaliativo do ensino, chamada por Fernando Hernández e César Coll de avaliação inicial. Além dos aspectos indicados anteriormente, a avaliação diagnóstica pode ser útil também para que o professor se posicione diante do grupo na hora de melhorar o planejamento do processo de ensino, bem como recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94); para decidir o nível de profundidade, no qual devem ser abordados os novos elementos do conteúdo e as relações entre eles, e motivar o aluno a realizar novas aprendizagens na medida em que permitem tomar consciência das lacunas, imprecisões e contradições de seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-las (COLL, 2001, p. 148).

4) Função de desenvolvimento

Esta função é a menos sugerida pela pedagogia e pela didática, ainda quando consideramo-la como a mais importante.

³A autora denomina esse tipo de função de Diagnóstica objetiva.



Figura 5 - Função do desenvolvimento

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/472031>

Estima-se que as provas e demais instrumentos avaliativos, além de controlar a aprendizagem e as habilidades dos alunos, devem propiciar o desenvolvimento de sua personalidade e de suas funções mentais superiores (memória, linguagem, imaginação, pensamento, raciocínio, solução de problema etc.), estimulando o cultivo da vontade, o pensamento independente, a atenção, a concentração, a criatividade e a motivação, bem como a habilidade para a comparação, a generalização e a reflexão crítica. Pode assegurar-se que “uma avaliação é pedagogicamente adequada quando estimula o desenvolvimento posterior dos alunos, quando se converte em um elemento promotor deste (CUBA; MINED, 1989, p. 279).

5) Função de controle

A etapa de controle do processo de ensino e aprendizagem tem a avaliação como parte inerente. Não obstante, a função de controle da avaliação supera o trabalho do professor e do aluno, visto que os dados coletados pela avaliação, relacionados com a quantidade e qualidade do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e valores dos alunos em uma etapa dada, são empregados para a tomada de decisão por parte dos organismos do Estado. A função de controle implica uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, a fim de ir adequando esse processo à evolução dos alunos e estabelecendo novas pautas de atuação (FERNÁNDEZ, 1998, p. 95).

Sant’anna (1995) tem sintetizado a função de controle da avaliação a partir de quatro aspectos fundamentais:

- a) informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem;
- b) melhorar o ensino e a aprendizagem;
- c) localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las e
- d) propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.).

2.4 Participação dos alunos no processo avaliativo

A pedagogia atual considera que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A primeira – de controle – é uma das etapas estruturais do processo de ensino e aprendizagem, e muito relacionada com esta fase está a avaliação como componente não pessoal. O caráter ativo e consciente do aluno tem também valor essencial para a proposta na prática da avaliação. A correta concepção do processo avaliativo supõe, em primeiro lugar, que o docente planeje previamente os objetivos desta, bem como as diferentes formas em que pretende aplicá-la (sistemática, parcial, final; individual, de grupo; escrita, oral). Do mesmo modo, tem de conceber o aluno como um elemento ativo de sua própria avaliação. A participação ativa e consciente dos alunos no processo avaliativo pode dar-se de duas maneiras diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares:

1) *Mediante o controle dos resultados*: Esta forma supõe que o professor ofereça os indicadores ou parâmetros, por meio dos quais se rege o controle da medição, e apresente o modelo correto da realização da tarefa avaliativa, para que os alunos realizem a autocorreção com base no modelo estabelecido. Por exemplo, em *Gramática Espanhola* pretende-se avaliar a estrutura básica da oração (sujeito – predicado), o núcleo de ambos e os complementos verbais. Os alunos realizam um exercício avaliativo escrito, onde analisam várias orações. Depois de realizado o exercício, o docente mostra as respostas corretas, o que serve de modelo aos estudantes para a autocorreção. Desta forma, o aluno está controlando seus próprios resultados.

2) *Mediante o controle do processo*: Este tipo de procedimento é o que leva o aluno a verificar em que momento ou etapa do processo cometeu os erros. Para a aplicação desta forma de controle e avaliação, é indispensável estabelecer com precisão aqueles indicadores ou parâmetros da tarefa, que são comuns para o professor e para os alunos. Servem de indicadores dos conceitos, conhecimentos, operações e habilidades necessários para se chegar à solução. Na hora de efetuar a correção, o estudante não sabe o resultado, mas é obrigado a raciocinar como realizar a tarefa, que conceitos aplicar e que passos deve seguir. Esta forma é mais eficiente, pois o aluno descobre por si mesmo onde e por que cometeu o erro, alcançando, portanto, maior grau de consciência e de consolidação dos conhecimentos e habilidades. Retomemos o exemplo do parágrafo anterior. Na hora da correção, não é mostrado ao aluno o modelo das orações analisadas, o que obriga a responder a perguntas como estas: o que primeiro se busca quando se vai analisar sinteticamente uma oração?



II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Como ficou evidenciado, durante a leitura do texto básico, um dos principais problemas de caráter teórico que dificulta hoje a compreensão a fundo da avaliação, que tem a ver com a falta de unidade conceitual existente no tratamento do tema. Por esse motivo, foram estudados vários conceitos associados ao de avaliação.

1 – Identifique e caracterize os diversos conceitos estudados no guia impresso.

2 – Uma tarefa importante do professor consiste em assegurar que os alunos assimilem toda a matéria prevista no plano de ensino, por isso se faz tão necessária a avaliação.

a) Identifique as diferentes funções que pode desempenhar a avaliação.

b) Caracterize cada uma dessas funções.

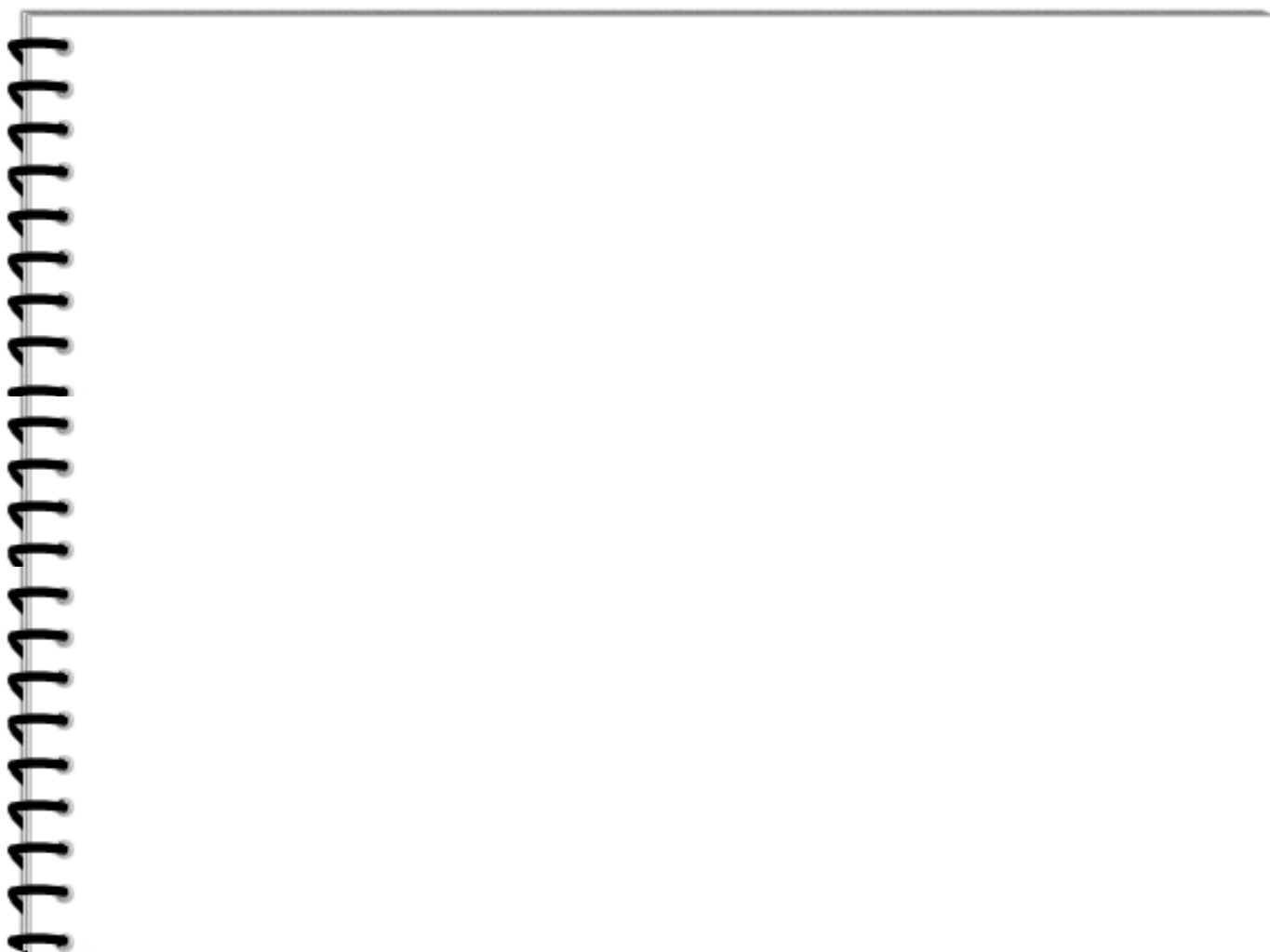
3 – A correta concepção do processo avaliativo supõe a participação ativa e consciente dos alunos no processo avaliativo. Essa participação pode dar-se de duas maneiras diferentes.

a) Identifique as maneiras em que pode dar-se a participação dos estudantes no processo avaliativo.

b) Caracterize cada uma dessas maneiras.

4 – Poste as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os conhecimentos adquiridos no módulo 2 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Alunos.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará o artigo intitulado **O que pensam os alunos sobre a avaliação?**, de autoria de Leonor Santos, docente da Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, da Universidade de Lisboa, Campo Grande, Portugal, e José Pinto, professor da Escola Superior de Setúbal, Portugal, e publicado na página pessoal de Leonor Santos.

IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **O que pensam os alunos sobre a avaliação?** (Leonor Santos e Jorge Pinto), responda as seguintes indagações:

1. Quais foram as principais questões colocadas pelos pesquisadores aos estudantes do 1º ao 11º anos?
2. Quais foram os principais dados coletados no artigo com relação à opinião dos alunos entrevistados sobre a avaliação?
3. Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto



V – VÍDEO BÁSICO

ASSISTIR AO VÍDEO:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=15984>

Nesses endereços eletrônicos você acessará as três partes do vídeo denominado “Diagnóstico na alfabetização inicial”. Nesse vídeo é possível conhecer a importância de fazer um diagnóstico de leitura e escrita na alfabetização inicial e são oferecidas diferentes dicas de como realiza-lo.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento aos diferentes procedimentos de ensino e atitudes adotados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.

VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO

Após ter assistido ao vídeo, “Diagnóstico na alfabetização inicial”, procure responder às seguintes indagações:

Ao concluí-la, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

1. Qual é a importância de se fazer um diagnóstico de leitura e escrita na alfabetização inicial?
2. Relate uma das vias apresentadas no vídeo de se efetuar um diagnóstico de leitura e escrita.

Valor: 1,0 ponto



VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

PRIMEIRA – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao módulo 2, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

– Participar de um fórum no ambiente do Moodle, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas, por Leonor Santos e José Pinto, no artigo titulado **O que pensam os alunos sobre a avaliação?**

Valor: 3,0 pontos



SEGUNDA – QUESTIONÁRIO

Realizados os estudos inerentes ao módulo 2, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora responder as questões abaixo disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Considerando as reflexões realizadas sobre as precisões conceituais e funções da avaliação, identifique as alternativas verdadeiras (V) e falsas (F):

A () Avaliar é uma categoria importante, mas ela não faz parte dos componentes dos processos de ensino e aprendizagem.

B () O termo controle está associado à necessidade de o docente experimentar ajudar o estudante e de conhecer o grau de eficiência com que ele desenvolve sua atividade cognitiva.

C () A comprovação é avaliação propriamente dita e é utilizada pelo professor para monitorar o desenvolvimento do processo educativo.

D () A avaliação tem as funções de instruir, educar, diagnosticar, desenvolver e controlar.

2. De acordo com os conteúdos tratados no guia impresso relacionados com as funções da avaliação, responda: Por que a avaliação de desenvolvimento é, dentre as quatro estudadas, a mais importante?

3. Você considera importante para o desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem a participação ativa dos alunos na concepção e execução da avaliação?

Valor: 3,0 pontos



VIII - SÍNTESE DO MÓDULO

No módulo analisa-se o lugar que a avaliação ocupa no quadro dos componentes que integram o processo de ensino e aprendizagem, bem como as dificuldades que os professores enfrentam com os resultados das enormes divergências, que existem entre os estudiosos do tema com relação às terminologias empregadas para fazer referência à avaliação.

Com base no critério anterior, o texto oferece uma caracterização dos conceitos mais vinculados à avaliação (controle, comprovação, mediação e avaliação) e identifica e descreve as diferentes funções da avaliação (instrutiva, educativa, diagnóstica, desenvolvimento e controle).

Por último, é abordado o critério de alguns autores com relação à importância da participação dos próprios alunos nos processos avaliativos.

IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

PUENTES, Roberto Valdés; ORRÚ, Silvia Ester (org.). **As múltiplas faces da avaliação. Teoria e prática na educação**. 1ª edição. São João da Boa Vista: Editora Unifeob, 2004.

O livro organizado pelos pesquisadores Roberto Valdés Puentes e Silvia Ester Orrú, reúne textos de autores brasileiros e cubanos cujo teor alcança tanto as diversas perspectivas da avaliação (institucional, do desempenho docente e da aprendizagem dos estudantes), a avaliação da educação a distância, bem como a maneira como o estudante vivencia a avaliação em seus diversos aspectos.

Os autores dos artigos que integram a obra chamam a atenção para a necessidade de colocar mais empenho na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de garantir ao estudante o direito de aprender bem, com qualidade formal e política. Nesse sentido, ganham importância os estudos de avaliação e de regulação da educação.



X - REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, O. F. **Metodología para La enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior**. 2002. 215f. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara, 2002.

_____.; PUENTES, R. V. A avaliação da aprendizagem na educação superior: precisões conceituais e funções. In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. E. **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. São João da Boa Vista: Editora Unifeob, 2004. p. 130-148.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. 5. ed., São Paulo: Ática, 2001.

DALBÉRIO, A. Avaliação: uma questão filosófica. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.2, n.1, p. 81-83, jan./jun., 1987.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Avaliação sobre o olhar propedêutico**. 3. ed., Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FELTRAN, R. C. de S. (Org.). **A avaliação na educação superior**. Campinas: Papirus, 2002.

GALPERIN, P. Ia. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASÓN, I.; LIAUDIS, V. Ia. **Antología de la psicología pedagógica e de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

_____. Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales. In: _____. **Temas de psicología**. La Habana: Arbe, 1979.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BARRERAS H. F. **Modelo pedagógico para La formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades**. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño, 2003. p. 6, (digital).

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

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMIENTA, O. C. **Evaluación en la escuela: reduccionismo o desarrollo?** La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. **Pedagogía**. 2. ed., La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVESTRE, M.; RIZO, C. Aprendizaje y diagnóstico. In.: SEMINARIO NACIONAL PARA EL PERSONAL DOCENTE, n. 1, 2001, La Habana. Tabloide... La Habana: Universidad para Todos, 2001. p. 32.

YAKOLIEV, N. **Metología y técnica de la clase**. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

ZILBERSTEIN, J. et al. Aprendizaje y formación de valores. In: SEMINARIO NACIONAL PARA EL PERSONAL DOCENTE. N. 1, 2001, La Habana. Tabloide... La Habana: Universidad para Todos, 2001. p. 80.

Módulo 3 - Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos

Conteúdos básicos do módulo 3

3. Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos

3.1 Introdução

3.2 Razões para mudar a avaliação da aprendizagem dos alunos

3.3 Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos

Objetivos do módulo 3

Ao finalizar o módulo, o estudante deverá ser capaz de:

- identificar e explicar as razões que justificam a mudança no tipo de avaliação da aprendizagem dos alunos predominante na educação básica;
- definir o conceito de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos;
- caracterizar a avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos e
- comparar as avaliações psicométricas (avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção) com a avaliação formativa alternativa.

I – TEXTO BÁSICO

3. Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos

3.1 Introdução

Nesse módulo procura-se analisar as principais razões que justificam a melhoria das práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos que estudam na educação básica (desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização do sistema educativo brasileiro). Define-se e caracteriza-se também um novo modelo de avaliação, mais sintonizado com as exigências educacionais atuais, chamado de *avaliação formativa alternativa*.

O texto, além de procurar estabelecer uma comparação entre as avaliações psicométricas (avaliação como medida; como descrição; como juízo de valor e como negociação e construção) e a avaliação formativa alternativa, estuda também os fundamentos, as práticas e as políticas desse novo modelo de avaliação. A formulação desse módulo está sustentada, especialmente, nos estudos de Fernandes (2009) e de Veiga (2008).

3.2 Razões para mudar a avaliação da aprendizagem dos alunos

Predominam, até hoje, na escola brasileira de educação básica, práticas avaliativas, que longe de levar em consideração o papel que a avaliação deve ter no apoio à aprendizagem dos alunos, mais servem para classificar, certificar, humilhar e medir a capacidade do aluno para reproduzir quase mecanicamente os ensinamentos dos professores. Fora do Brasil, a situação da avaliação não é muito diferente. O pesquisador português Domingos Fernandes (2009) adverte que alguns sistemas educacionais estão organizados com base em uma cultura de avaliação que:

Baseia-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Neste caso, o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações (DOMINGOS FERNANDES, 2009, p. 30).

Mas, a realidade não tem mudando muito na sala de aula. Há um enorme abismo entre o discurso avaliativo e as práticas de avaliação, pois o que se observa é um descontentamento e até uma crítica aberta ao tipo predominante de avaliação escolar, sustentada na ideia de que é possível mudar e de que é possível fazer melhor.

Baseado nas pesquisas internacionais, efetuadas nos últimos trinta anos, Fernandes (2009) destaca e discute três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização das escolas públicas.

1. Desenvolvimento das teorias da aprendizagem

As concepções sobre a aprendizagem têm condicionado as diferentes maneiras de avaliar os processos escolares em sala de aula. Em outras palavras, as formas como consideramos que devem acontecer o ensino e a avaliação dependem, em grande medida, de como levamos em conta a aprendizagem das crianças.

A pedagogia tradicional, calcada no desenvolvimento da teoria behaviorista, está baseada na concepção de que a aprendizagem mais complexa não é mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples. O importante e necessário é que o aluno aprenda a descompor um conceito em tantas partes necessárias e avaliá-lo em conformidade. Uma consequência dessa concepção é a necessidade

de treinar os alunos naquelas pequenas partes, pois a prática era fundamental para que eles dominassem cada um dos elementos em que um dado conceito se descompunha. Desde esse ponto de vista, a aprendizagem funciona como

acúmulo de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais (FERNANDES, 2009, p. 31).

Essa teoria da aprendizagem está caracterizada pelo predomínio de perguntas centradas na memorização de rotinas, em atividade de completar frases, no estabelecimento de correspondência entre afirmações dadas e em questões de múltipla escolha. Assim concebida, a aprendizagem não passa da mera superficialidade, do domínio dos elementos constituintes do conceito, da ideia ou da teoria em questão, sem levar em consideração a noção de conjunto e as relações existentes entre os diferentes conceitos.

A concepção behaviorista marcou significativamente os modelos de avaliação predominante, até a década de 1980. Segundo Veiga (2008), a avaliação tradicional fortaleceu o uso de testes frequentes de objetivos comportamentais e centrados nos processos mais simples do pensamento, que implica pouca participação dos alunos para a consecução dos objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva. *É um tipo de avaliação pouco interativa, dissociada do ensino e da aprendizagem. Ela restringe a mensuração e é uma atividade isolada da prática pedagógica (VEIGA, 2008, p.286).*

A partir dos anos 1980, começaram a emergir novas concepções inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo que mostravam que os processos de aprendizagem, contrário à ideia behaviorista, longe de serem lineares, se desenvolvem em múltiplas direções e em ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares. Por isso, o desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se desde bem cedo, ainda no período pré-escolar. As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autoreguladas. Por isso, as crianças não são encaradas como meros receptores, que se limitam a reter mecanicamente as informações, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimentos.

No contexto dessas concepções, conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, a formação integral do estudante não se limita ao conhecimento de como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações. Essas capacidades são construídas em ambientes eminentemente sociais, pois, a aprendizagem, apesar de exigirem trabalhos individuais de interiorização, não podem ser compreendida sem ter em conta seu contexto e seu conteúdo social.

Cabe à avaliação aqui concebida, a tarefa de abranger processos complexos de pensamento, contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas, valorizar os aspectos de natureza socioafetiva, centrar-se no uso por parte dos alunos de estratégias metacognitivas, recorrer a tarefas mais abertas e variadas, empregar as mais diversas técnicas e instrumentos de coleta de informação, informar com clareza aquilo que os alunos precisam aprender e saber fazer em cada disciplina e, por fim, analisar, de forma deliberada e sistemática, a informação avaliativa obtida com os alunos.

2. Desenvolvimento das teorias do currículo

Os currículos escolares em todos os países do mundo sofreram profundas alterações nos últimos trinta anos, associado, entre outras razões, à expansão dos regimes democráticos, à grande facilidade de mobilidade de pessoas e de mercadorias e às novas tecnologias de informação e de comunicação.

As sociedades tornaram-se muito mais exigentes em todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista econômico. Isso está exigindo dos jovens de hoje a necessidade de estarem habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam viverem integrados nesse tipo de sociedade e ter o espírito crítico adequado em face das realidades e dos fenômenos que os rodeiam.

Em uma tentativa de adaptar os sistemas educativos à nova realidade e ao futuro que se prevê, os governos estão realizando frenéticos processos de reformas educacionais que vão desde a introdução de alterações

curriculares mais ou menos profundas, a diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, a aposta na educação e na formação ao longo da vida, a ampliação da escolaridade obrigatória, a maior autonomia das escolas, até o estabelecimento de mecanismo que reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do Estado (FERNANDES, 2009, p. 36).

No que se refere especificamente ao currículo, é preciso afirmar que eles tornaram-se mais desafiadores e exigentes do que há trinta anos, pois vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros, atingindo maior nível de profundidade dos conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para os alunos.

Os países estão sendo cobrados para aderirem padrões curriculares que supostamente os ajudem a melhorar a qualidade do serviço educacional e formativo ofertado a seus cidadãos.

De acordo com Shepard (2001 *apud* FERNANDES, 2009), os desenvolvimentos curriculares, dos últimos trinta anos, têm dado origem à substituição do *Currículo da Eficiência Social*⁴, que fez uso dos princípios da gestão científica aplicando-os às escolas, para uma *Visão Reformada do Currículo* inspirada em teorias construtivistas, socioculturais e cognitivistas das aprendizagens. Com bases nessas teorias, a *Visão Reformada* está inspirada nas seguintes ideias: todos os alunos podem aprender; os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas, independentemente da diversidade dos alunos; a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos; todos os estudantes são socializados nos “discursos” e nas práticas das chamadas disciplinas acadêmicas; os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens e os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada (SHEPARD, 2001 *apud* FERNANDES, 2009, p. 38-39).

De acordo com Fernandes (2009), um currículo com esses tipos de ideias ou princípios exige uma avaliação de natureza distinta, em que as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; exista uma clara preocupação com os processos de aprendizagem e também com os produtos; a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem e os alunos participem ativamente no processo de avaliação.

3. Democratização dos sistemas educativos

Uma das grandes conquistas das sociedades democráticas, nas últimas décadas, tem a ver com o aumento expresso no número de crianças e jovens na escola. Mas o acesso à educação não é suficiente. Os países precisam estar preparados para adequar os serviços educacionais, que são prestados a esses estudantes, de tal modo que se garanta o direito à aprendizagem e que permita a integração plena e digna na sociedade.



Figura 6 - Democratização dos sistemas educativos

Fonte: http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2009/provinhabrasil_2009.jpg

⁴O Currículo da Eficiência Social predominou nos sistemas educacionais do chamado mundo ocidental durante todo o século XX, começando a perder influência prática a partir dos anos 1970 e 1980, dependendo dos países. Algumas das ideias que sustentam essa abordagem curricular são hoje claramente questionadas e até repudiadas, como é o caso das que defendiam que só uma minoria dos alunos podia estudar disciplinas ditas acadêmicas ou científicas para dar continuidade a seus estudos na universidade (FERNANDES, 2009, p. 38).

Nesse sentido, a avaliação tem um enorme papel para desempenhar na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e na verdadeira democratização dos sistemas educacionais. Cabe a ela a responsabilidade de ajudar na motivação dos estudantes e na superação dos obstáculos no caminho da construção do conhecimento. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. De acordo com Fernandes (2009):

A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a auto-estima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso (FERNANDES, 2009, p. 40).

Por fim, a avaliação tem um impacto relevante nos sistemas educacionais, porque orienta os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes que eles têm de desenvolver; porque influencia suas motivações e percepções do que é importante aprender; porque estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho acadêmico; porque melhora e consolida as aprendizagens e porque promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica. De modo que qualquer mudança, que se deseje introduzir nos sistemas educacionais, leve em consideração a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens.

3.3 Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos

Essa parte do texto discute, analisa e compara as características das avaliações psicométricas e da *avaliação formativa alternativa* (avaliação alternativa). Procura-se tratar de maneira conceitual e teórica os conceitos estruturantes de ambos os tipos de avaliação praticados em sala de aula, de modo a auxiliar os professores e futuros professores durante a atividade de enquadramento conceitual do que fazem ou do que pretendem fazer em sala de aula.

De início, defendemos o nosso posicionamento a favor da segunda proposta avaliativa: a *avaliação formativa alternativa*, por se tratar de um modelo mais acorde com as exigências da escola brasileira atual caracterizada pela busca da inclusão social, pela melhoria dos currículos e pela centralidade do processo no estudante e nas aprendizagens.

3.3.1 As avaliações psicométricas

Autores como Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009) estabelecem quatro gerações diferentes de avaliação que, por sua vez, corresponde-se com outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceitualizações. São elas: a avaliação como medida; a avaliação como descrição; a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção.

3.3.2 A avaliação como medida

Nessa primeira, avaliação e medida eram sinônimos e prevalecia a ideia de que avaliar era uma questão essencialmente técnica, realizada por meio de testes bem elaborados para esses fins. Situa-se aproximadamente no período de 1905 e princípios da década de 1930, na França, com a criação dos testes, por Alfred Binet e Théodore Simon, destinados a medir a inteligência e as aptidões desenvolvidas. Segundo essa concepção, os testes poderiam *medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos* (FERNANDES, 2009, p. 44).

Em termos práticos de sala de aula, a avaliação como medida pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e a atribuição de uma classificação aos alunos em períodos determinados. De acordo com essa perspectiva, a avaliação: 1) tem como função principal a de classificar, selecionar e certificar; 2) procura medir os conhecimentos; 3) não permite a participação dos alunos nesse processo; 4) é descontextualizada; 5) privilegia a quantificação de resultados em busca de objetividade e

neutralidade do professor e 6) é referida a uma norma ou padrão e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

3.3.3 A avaliação como descrição

Essa concepção de avaliação procurou superar limitações detectadas na avaliação anterior, como o fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. Caracteriza essa geração a busca pela descrição de padrões de pontos fortes e de pontos fracos nos estudantes perante os objetivos educacionais previamente definidos. Segundo Fernandes (2009, p. 47), essa perspectiva *não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos*.

Essa geração situa-se no período que se vai, fundamentalmente, desde o princípio da década de 1930 até a década de 1950. Recebeu enorme influência dos trabalhos de Ralph Tyler, pesquisador e avaliador norte-americano, sobretudo, no período de 1930 a 1945. Por isso, essa etapa de avaliação foi conhecida como a *Idade Tyleriana*.

A principal diferença entre a avaliação como medida e a avaliação descritiva está no fato de que na segunda geração os objetivos são formulados num domínio comportamental e procura-se verificar se eles são ou não atingidos pelos estudantes. De acordo com Fernandes (2009), esse tipo de avaliação apresentou as primeiras características de ter uma função reguladora, mesmo quando não possa ser atribuído a ela igual nível de sofisticação que alcançou na atualidade.

Fora isso, a avaliação como descrição manteve todas as outras características, que eram próprias da avaliação, como medida.

3.3.4 A avaliação como juízo de valor (avaliação como apreciação do mérito)

A terceira geração da avaliação nasce, como a segunda, da necessidade de superar falhas e pontos fracos na avaliação da geração anterior. A ideia central desse tipo de avaliação está na formulação de juízos de valor acerca dos objetos que avalia. Mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, essa avaliação passa também a desempenhar o papel de juiz.

Essa geração de avaliação se estabelece, especialmente, nos finais da década de 1960. Na época todas as abordagens de avaliação estavam em consonância com essa concepção.

Nessa geração, a avaliação ampliou seus horizontes e se tornou claramente mais sofisticada do ponto de vista teórico. Surgiu então, com M. Scriven, a distinção entre o conceito de *avaliação somativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de *avaliação formativa*, mais associado ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Na época, a avaliação formativa tinha para alguns autores (Bloom, Hastings, Madaus) um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria compreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No contexto dessa concepção, surgem importantes ideias sobre a avaliação, que vão desde o fato de que ela deve 1)- induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem; 2)- ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; 3)- envolver professores, pais, alunos e outros autores; 4)- ter em conta no processo de avaliação os contextos de ensino e de aprendizagem, até 5)- definir critérios para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Por fim, é relevante ressaltar que se no campo teórico a avaliação chegou a atingir esses níveis de desenvolvimento, no chão da escola as coisas mudaram muito pouco.

3.3.5 A avaliação como negociação e construção

Essa quarta geração representa uma ruptura epistemológica com as gerações de avaliação anterior. Ela não tem a ambição de estabelecer quaisquer parâmetros ou enquadramentos, os que só serão determinados e definidos por um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Seus representantes (GUBA; LINCOLN, 1989 apud FERNANDES, 2009, p. 55) chamam essa geração de *avaliação receptiva* ou *avaliação responsiva*.

A avaliação como negociação e construção é construtiva, pelo caráter das metodologias que emprega ou coloca em prática para avaliar e pela epistemologia que lhe está subjacente. Essa geração de avaliação está baseada em um conjunto de princípios, ideias e concepções novas, como: 1) os professores devem partilhar o poder de avaliar com seus alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; 2) a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; 3) a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; 4) o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino e aprendizagem; 5) a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem suas aprendizagens, do que para julgá-las ou classificá-las em uma escola; 6) a avaliação é uma construção social, em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula e 7) a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

3.3.6 A avaliação formativa alternativa

Essa quinta geração da avaliação se baseia em princípios decorrentes do construtivismo, do cognitivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. A partir dos anos 90 do século XX, a expressão *avaliação alternativa* passou a ser amplamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva, sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos. Trata-se de acordo com Fernandez (2009)

de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada dos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na idéia da avaliação como medida (FERNANDEZ, 2009, p. 56).

A avaliação somativa alternativa, com base em diversos autores, é denominada também de a) avaliação autêntica; b) avaliação contextualizada; c) avaliação formadora; d) avaliação reguladora; e) regulação controlada dos processos de aprendizagem e f) avaliação educativa. Mas, independentemente da ênfase particular inerente a cada uma dessas definições, todas elas acabam por designar uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las. Fernandes (2009) apresenta como exemplo algumas das características principais de uma dessas modalidades de avaliação: a *avaliação autêntica*:

- 1) incluir tarefas contextualizadas;
- 2) utilizar problemas complexos;
- 3) contribuir para que os alunos desenvolvam ao máximo possível suas capacidades;
- 4) exigir a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares;
- 5) apresentar para os alunos as tarefas e suas exigências antes da situação de avaliação;
- 6) exigir certa colaboração entre pares;

- 7) ter em conta durante a correção as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos;
- 8) determinar os critérios de correção, fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas e
- 9) considerar a autoavaliação como parte da avaliação.

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. *Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e meta-cognitivo* (FERNANDES, 2009, p. 59).

Na concepção de avaliação formativa alternativa, o professor tem um importante papel a desempenhar, que vai desde a organização do processo de ensino, propor tarefas apropriadas aos alunos, definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação, definir suas estratégias, utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apóie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens, ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades, até chegar a criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

Não menos importante é a participação responsável dos alunos assumindo uma postura ativa no processo, desenvolvendo as tarefas que lhes são propostas pelos professores; utilizando o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisando seus próprios trabalhos mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação; regulando suas aprendizagens, tendo em conta os resultados da auto-avaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhando seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com seus colegas, bem como organizando seu próprio processo de aprendizagem.



Figura 7 - Relação Professor x Aluno

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1265745>

As características principais da avaliação formativa alternativa são:

- 1) A avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos.
- 2) O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima.
- 3) A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central, porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos.
- 4) Os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreendem.
- 5) As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas; representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar).
- 6) As tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensável, e a avaliação, que desempenha um papel relevante de avaliação dos processos de aprendizagem.
- 7) O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (FERNANDES, 2009, p. 60-601).

Domingos Fernandes (2009), principal referência teórica utilizada no módulo, declara-se explicitamente favorável a essa geração de avaliação. De acordo com ele, a avaliação formativa alternativa com as características citadas anteriormente é a que deve ser desenvolvida na sala de aula das escolas, porque permite melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos, e porque parece mais clarificadora e mais coerente com os esforços teóricos que têm sido desenvolvidos (FERNANDES, 2006).

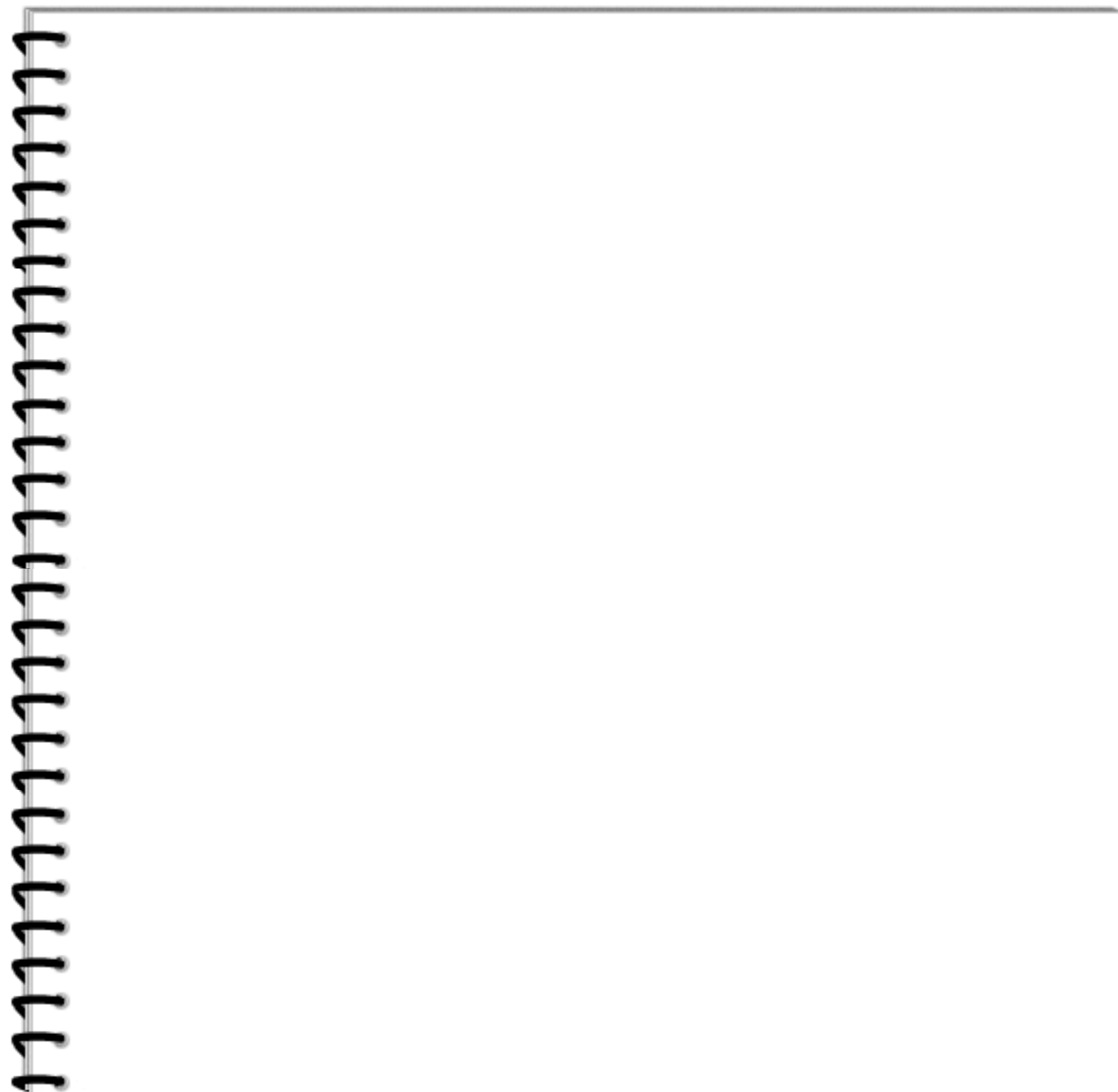


II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Caro(a) aluno(a), realizados os estudos e reflexões sobre uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

- 1 – Explique, com suas palavras, porque é necessário mudar o tipo de avaliação predominante na educação básica brasileira.
- 2 – Identifique as principais diferenças que existem entre uma avaliação formativa alternativa e as outras gerações de avaliação que lhe precedem.
- 3 – Elabore um quadro comparativo onde apareçam as responsabilidades de professores e alunos no processo de avaliação formativa alternativa, distribuídas em três eixos: organização, comunicação e *feedback*.
- 4 – Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os conhecimentos adquiridos no módulo 3 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará o artigo intitulado **Por uma teoria da avaliação formativa**, publicado por Domingos Fernandes na Revista Portuguesa de Educação de 2006, número 19, volume 2, páginas 21 a 55.

IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **Por uma teoria da avaliação formativa** (Domingos Fernandes), responda as seguintes indagações:

- 1 – Quais são a natureza e funções de uma avaliação formativa alternativa?
- 2 – Identifique os quatro elementos mínimos de uma teoria da avaliação formativa alternativa.
- 3 – É possível afirmar que a avaliação formativa alternativa leva em consideração os pressupostos vigotskianos sobre a Zona de Desenvolvimento Potencial? Argumente sua resposta.
- 4 – Identifique e comente os principais problemas que devem ser levados em consideração na construção de uma teoria da avaliação formativa alternativa.
- 5 – Se é verdade que a avaliação formativa alternativa representa a forma mais adequada de se avaliar, de tal modo que ajude na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, então porque continua a ser difícil para os professores desenvolverem, em sala de aula, práticas avaliativas formativas?
- 6 – Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto





V – VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/genre.php?genreid=72&letter=&start=150>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado “Avaliação da aprendizagem”. No vídeo é possível assistir uma entrevista concedida pelo professor, pesquisador e escritor da avaliação Cipriano Luckesi. O autor trata do tema da avaliação vista como investigação e como intervenção. Comenta como levar à prática pedagógica esse tipo de avaliação e defende a idéia da necessidade de olhar a avaliação da aprendizagem como um processo simultâneo de pesquisa e de intervenção.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento aos diferentes procedimentos de ensino e atitudes adotados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.



VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir o vídeo, “Avaliação da aprendizagem”, procure responder à seguinte indagação:

Ao concluí-la, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

1-Como a investigação pode dar base à prática da avaliação da aprendizagem tendo como consequência a intervenção?

Valor: 1,0 ponto

VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

PRIMEIRA – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao módulo 3, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

– Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas por Domingos Fernandes no artigo titulado **Por uma teoria da avaliação formativa**.

Valor: 3,0 pontos



SEGUNDA – QUESTIONÁRIO

Realizados os estudos inerentes ao módulo 3, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora responder as questões abaixo disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Considerando as reflexões realizadas sobre uma proposta de avaliação formativa alternativa, identifique as alternativas verdadeiras (V) e falsas (F):

- A () São duas as razões que justificam uma rápida mudança da avaliação da aprendizagem dos estudantes: o desenvolvimento das teorias da aprendizagem e a democratização dos sistemas educativos.
- B () A avaliação como medida faz parte da avaliação formativa alternativa e tem como função principal estimular o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes.
- C () A avaliação como descrição está caracterizada pela busca da descrição de padrões de pontos fortes e fracos nos estudantes perante os objetivos educacionais previamente definidos.
- D () A avaliação formativa alternativa é a concepção de avaliação que mais predomina na prática escolar da educação básica brasileira.

2. De acordo com os conteúdos, desenvolvidos no guia impresso, relacionados com a avaliação formativa alternativa, responda: como você pode definir essa concepção de avaliação?

Valor: 3,0 pontos



S

VIII - SÍNTESE DO MÓDULO

O módulo 3 analisa, descreve e caracteriza muito sucintamente e em primeiro lugar, as principais razões que justificam mudar a avaliação da aprendizagem dos estudantes predominantes até hoje na sala de aula das escolas. Com base nos estudos de Fernandes (2009), determina-se que as três razões fundamentais para a mudança são: as teorias da aprendizagem, as teorias do currículo e a democratização dos sistemas educativos.

Em segundo lugar, são identificadas as principais gerações pelas quais transitou a avaliação desde início do século XX até a primeira década do século XXI: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor, avaliação como negociação e construção e avaliação formativa alternativa.

Ficou evidenciado que, nas condições da escola atual, a avaliação formativa alternativa representa a melhor opção para ajudar na melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

B

IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica. Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.** Porto Alegre: Editora ArtMed, 2005, 200p.

A mudança dos procedimentos tradicionais de avaliação é uma das maiores preocupações que enfrentam os atuais programas de melhoria da qualidade da educação.

Este livro apresenta uma alternativa ao modelo de avaliação tradicional: a avaliação autêntica da linguagem e da comunicação, que se constitui em uma atividade formadora destinada a aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam.

Entre as principais questões tratadas na obra estão: a avaliação autêntica da aprendizagem da linguagem e da comunicação: uma proposta para a mudança; os procedimentos para aprender a avaliar; as técnicas e instrumentos específicos de avaliação; uma interpretação e comunicação de resultados; algumas experiências de avaliação. Por fim, o livro trata, no epílogo, das oportunidades, tensões e desafios colocados pela avaliação autêntica.



X - REFERÊNCIAS

FERNANDES, D. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, n.19, v.2, p. 21-55, Janeiro. 2006

_____. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.267-298.

Módulo 4 - Por uma prática da avaliação formativa alternativa

Conteúdos básicos do módulo 4

- 4. Por uma prática da avaliação formativa alternativa
 - 4.1 Introdução
 - 4.2 Princípios para uma prática da avaliação formativa alternativa
 - 4.3 O portfólio como instrumento da avaliação formativa alternativa

Objetivos do módulo 4

Ao final do módulo, o estudante deverá ser capaz de:

- identificar e descrever os princípios gerais sobre os quais se sustenta uma prática da avaliação formativa alternativa;
- caracterizar o portfólio como o principal instrumento da avaliação formativa alternativa e
- avaliar a importância do portfólio na prática de uma avaliação formativa alternativa.

I – TEXTO BÁSICO

4. Por uma prática da avaliação formativa alternativa

4.1 Introdução

No módulo anterior, tivemos a oportunidade de estudar, além das razões principais que justificam uma mudança nos rumos da avaliação escolar, o conceito e as características fundamentais de um novo modelo de *avaliação formativa alternativa* que contrasta com as gerações de avaliações psicométricas, centradas nos conteúdos e na classificação, que lhe precederam (avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção).

Ficou evidenciado que esse novo modelo de avaliação tem como principal propósito apoiar o aluno no progresso de sua aprendizagem. A avaliação formativa alternativa procura dar indicações claras ao aluno acerca do ponto em que se encontra a aprendizagem, em que ponto ele pretende chegar e que esforço será necessário para alcançar o desejado. Nessa perspectiva, o estudante deve estar constantemente informado a respeito do que precisa fazer para superar suas dificuldades e de como se encontra, isso implica um *feedback* regular, sistemático e propositado do educador ao aluno. Portanto, faz-se necessário que eles trabalhem juntos e que o professor esteja atento às necessidades de cada estudante de sua turma, entre uma série de questões.

De acordo com Fernandes (2009), pelo menos três conclusões podem ser tiradas com relação a esse paradigma de avaliação, que ele defende e conceitualiza:

- a) a avaliação formativa melhora profundamente a aprendizagem de todos alunos;
- b) os alunos que mais se beneficiam desse tipo de avaliação são os que apresentam mais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e
- c) os alunos, que estão em ambientes em que os professores realizam essa avaliação de forma sistemática, obtêm melhores resultados nas avaliações externas do que os estudantes avaliados de forma somativa (que, sintetizando, é um tipo de avaliação pontual, que enfatiza os resultados e visa classificar, certificar ou selecionar).

O módulo 4 dá continuidade ao estudo da avaliação formativa alternativa, uma vez que procura analisar os princípios para uma prática eficiente desse modelo na sala de aula da escola básica, bem como identificar, descrever e fundamentar a principal estratégia de avaliação formativa: o *portfólio*. O módulo leva em consideração o fato de que para o professor tão importante ou mais quanto entender os fundamentos teóricos do modelo de avaliação em questão, é saber como implementar na prática estratégias adequadas de avaliação que permitam verdadeiramente que os alunos melhorem suas aprendizagens.

4.2 Princípios para uma prática da avaliação formativa alternativa

É de extrema importância caracterizar os princípios que orientam o desenvolvimento da avaliação formativa alternativa. Essa caracterização pode auxiliar no trabalho que os professores realizam com seus alunos em sala de aula, de modo a poder-se adequar às mudanças curriculares, ao contexto da prática pedagógica, à ambiência de aprendizagem, ao contexto socioeconômico dos estudantes e à cultura organizacional das escolas, onde os processos de ensino e aprendizagem têm lugar.

Há um conjunto de princípios de natureza diversa, adotados em projetos de inovação, que são mais ou menos referidos na literatura sobre avaliação alternativa. Fernandes (2009) seleciona, dentre uma lista deles, aqueles que parecem resultar mais importantes: integração ensino-aprendizagem-avaliação, seleção de tarefas, funções, triangulação, triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, triangulação de atores, triangulação de espaços e de tempos, transparência e papel e natureza do *feedback*.

1- Integração ensino-aprendizagem-avaliação

Na concepção de avaliação formativa alternativa, o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um todo articulado e coerente. A avaliação, mediante um processo de comunicação e de *feedback* bem estabelecidos, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem, e o *feedback* age como instrumento que viabiliza a integração desses três componentes. De acordo com Gipps e Stobart (2003 *apud* FERNANDES, 2009, p. 88), *avaliação alternativa não fará qualquer sentido se não fizer parte integrante do processo de ensino.*



Figura 8 - Integração

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/829745>

A integração entre esses três componentes permite regular o ensino e a aprendizagem, bem como utilizar tarefas que são necessárias para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Por outro lado, é mediante essa integração que se torna possível abranger mais consequentemente grande variedade de domínios do currículo, deixando mais consistente e equilibrado a relação existente entre finalidades do currículo, ensino e avaliação.

A ausência de integração, ou a fragilidade nesse princípio, gera um modelo de avaliação que longe de ajudarem os alunos a aprenderem e a desenvolverem suas capacidades, assume a função de certificar e selecionar.

2- Seleção de tarefas

A seleção de tarefas para utilizar com os alunos pode ser o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Por intermédio das tarefas, o processo de ensino pode orientar-se para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens que vão dos conhecimentos de conteúdos específicos da disciplina, até os aspectos de natureza mais transversal (socioafetivos, resolução de problemas, relação com os outros).

De acordo com Fernandes (2009), a seleção de tarefas adequadas representa a melhor maneira de desenvolver processos de avaliação mais contextualizados, mais elaborados, mais interativos e mais diretamente relacionados com a aprendizagem.

As tarefas devem ter, pelo menos, três funções diferentes:

- a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor;

- b) ser um meio privilegiado de aprendizagem e
- c) ter associado um qualquer processo de avaliação.

Não obstante, é preciso agir com rigor pedagógico para não incorrer no erro de que tudo tem a mesma importância. Que é preciso trabalhar tudo com os alunos, enchendo eles de trabalho e de obrigações. O professor precisa saber selecionar o essencial do secundário, o relevante do irrelevante, o significativo do pouco significativo. Pois, segundo Fernandes (2009, p. 91), *não precisamos de mais tarefas, precisamos de melhores tarefas. Ricas do ponto de vista educacional e formativo, cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque amplo de aprendizagens.*

Por fim, é necessário que exista correlação entre a avaliação, o currículo e as metodologias e estratégias usadas para o desenvolvimento, fazendo coincidir, sempre que seja possível, as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação. Não podemos nos permitir continuar concebendo um processo de ensino que pensa atividades ou tarefas específicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos e outra bateria de tarefas, especificamente, para avaliar se os estudantes realmente aprenderam.

3- Funções

As funções da avaliação mais tradicionalmente referidas são a formativa e a somativa. A avaliação de natureza psicométrica privilegia a função somativa (a formulação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos longo de ensino e de atividade voltada para a aprendizagem, a classificação, a medida, o uso de testes, a ordenação, a seleção e a certificação).⁵ A avaliação alternativa privilegia a função formativa e desenvolve-se durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas.

A avaliação alternativa é diferente dos tipos de avaliações que lhe precedem, porque coloca sua preocupação nos processos de ensino e de aprendizagem, que são analisados *in loco* (enquanto acontecem). Por esse motivo, a avaliação alternativa dá relevância às seguintes funções da avaliação: motivação, regulação e autoregulação, apoio à aprendizagem, orientação e diagnóstico. Segundo Fernandes (2009, p. 93), *é muito importante que a avaliação ajude a motivar os alunos para aprenderem com compreensão e para lhes dar conta de seus processos e de seus sucessos, mas também de seus insucessos e dificuldades.*

Do anterior, fica a ideia de que a avaliação alternativa, como outras gerações de avaliação, considera tanto os processos de ensino e aprendizagem, como os produtos dessa aprendizagem. Mas, nesse modelo avaliativo, a ênfase não cai sobre os resultados. A atribuição de classificações não é considerada a única função da avaliação, nem sua principal preocupação, mas a motivação pelo estudo, a regulação, a autoavaliação etc.

4- Triangulação

A coleta de informação, que toda a avaliação alternativa pressupõe, tem que considerar que não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer. Sempre que avaliamos, estamos cometendo erros, pois não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos, que não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um desses.

Avaliamos, com base em amostras de desempenho dos alunos numa variedade de tarefas específicas, por vezes, amostras muito pequenas e tarefas muito específicas quando trabalhamos em salas com um número grande de estudantes. Quando esse processo é feito com objetividade, é possível afirmar, com certa segurança, se os alunos aprenderam ou não e com qual qualidade aprenderam o que era suposto que aprenderam num dado domínio.

Esses são os motivos pelos quais se propõe um princípio de triangulação aplicáveis às estratégias, às técnicas e aos instrumentos, aos atores no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços ou contextos.

Triangulação é um conceito criado pelo filósofo norte-americano Donald Davidson, que diz respeito a um vasto conjunto de problemas filosóficos, particularmente condensados nos campos da epistemologia e da

⁵ Não significa que a avaliação psicométrica não considere de todo a avaliação formativa ou não lhe dê qualquer atenção. Dá-lhe atenção, mas numa perspectiva bastante restrita e limitada, que acaba por transformá-la numa espécie de preparação para a avaliação somativa. Além disso, não dá destaque à qualidade dos processos de aprendizagem nem aos contextos em que esta se desenvolve (FERNANDES, 2009, p. 92).

filosofia da mente. Trata-se de uma relação estabelecida entre três vias distintas de acesso epistêmico à realidade, constituídas pelas dimensões subjetiva, intersubjetiva e objetiva.

No campo da pesquisa, o conceito de triangulação foi desenvolvido por Denzin (1979 *apud* MINAYO, 2005) e significa (a) a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; (b) a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; (c) a visão de vários informantes e (d) o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO, 2005).

O uso da triangulação na avaliação alternativa pode ser compreendido como expressão de uma dinâmica de trabalho do professor que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o processo de ensino e aprendizagem: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico.

Além da integração objetiva e subjetiva no processo de avaliação, esta proposta inclui os atores do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de autoavaliação. Essa postura ética e teórica se fundamenta nos princípios da filosofia comunicativa (HABERMAS, 1987 *apud* MINAYO, 2005) e propicia meios para que, no desenvolvimento do processo de análise, os que o implementam ou recebem seus influxos, se apropriem da compreensão dos dados quantitativos e qualitativos gerados pelo trabalho e recolham subsídios para as mudanças necessárias.

5- Triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos

A avaliação formativa alternativa exige a diversificação de métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de coletas de informações. A diversificação pode ajudar a configurar uma avaliação de natureza mais informal, por isso o uso de testes de papel e lápis continua a ser importante. Mas eles não são suficientes. É preciso que os métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação ajudem os alunos a tomar consciência do tipo de atividade, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências mais valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Por esse motivo, sugere-se o emprego de relatórios, pequenos comentários, observações mais ou menos estruturadas, entrevistas, trabalhos e produtos de diversa natureza, realizados pelos alunos como estratégias, técnicas ou instrumentos de avaliação. Quando bem empregados, esses recursos ajudam alunos e professores. Os primeiros percebem que não basta apenas estudar para as provas e que se espera deles o desenvolvimento de um leque mais amplo de aprendizagens. Os professores aprender a lidar melhor com a grande diversidade de estudantes que hoje estão juntos em sala de aula e a reduzir os erros inerentes à avaliação.

6- Triangulação de atores

A avaliação formativa alternativa também deve poder contar, além da participação do professor, com os alunos, pais, outros professores e, quando necessários, com outros técnicos escolares como é o caso dos assistentes sociais, psicólogos escolares e psicopedagógicos. Com isso, aumentam as possibilidades de garantir a triangulação entre os principais atores no processo de avaliação.

A diversificação dos atores se justifica pelas seguintes razões:

- a) a tendência para se avaliar o trabalho do professor e da escola;
- b) a necessidade de proceder a apreciações mais globais e transversais dos progressos experimentados pelos alunos;
- c) a reconhecida importância da avaliação diagnóstica e formativa e
- d) a necessidade de resolver os problemas de aprendizagem por meios pedagógicos, em vez dos meios administrativos.

7- Triangulação de espaços e de tempos

A triangulação de espaços e tempo significa que a avaliação, para que seja verdadeiramente formativa alternativa, precisa acontecer em diferentes contextos (sala de aula – trabalho individual, em pequeno grupo, em grande grupo, interpares, dramatização, simulação de conferências, apresentações, leituras etc. – visitas a museus, a unidades empresariais, a mercados, a associações culturais e recreativas, a instituições científicas) e ao longo de diversos períodos de tempo (ao longo de períodos escolares e não em dois e três momentos previamente anunciados) e não em dois ou três momentos previamente anunciados.

8- Transparência

Dado que a avaliação formativa alternativa tem a função de ajudar no processo de aprendizagem e não de escamotear o sucesso do estudante, ela precisa ser transparente. De acordo com Fernandes (2009), os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara desde a primeira aula, enquanto é aprovado o contrato didático, e devem constituir um elemento fundamental de orientação do aluno. A transparência permite que o aluno, em qualquer momento do ano escolar, possa conhecer sua situação em face das aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver.

9- Papel e natureza do feedback

A avaliação formativa alternativa requer comunicação e interação entre alunos e dos alunos com o professor. O *feedback*, como mecanismo de comunicação, facilita vários processos. Em primeiro lugar, permite que os alunos tomem consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação à aprendizagem que têm de desenvolver. Em segundo lugar, dá ao professor a possibilidade de perceber as alterações que necessitam fazer para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. De acordo com Fernandes (2009, p. 97) *é evidente que, na ausência de qualquer informação por parte dos professores, os alunos terão certamente mais dificuldade em situar-se perante os desafios que têm que enfrentar os esforços que tem que fazer ou os métodos de estudo que devem usar.*

Os alunos precisam o tempo todo de orientações sistemáticas e de avaliações (*feedback*), do seu trabalho e dos seus desempenhos, que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos.

Sadler (1998 *apud* FERNANDES, 2009) considera três elementos sequências fundamentais no processo de *feedback*:

- 1) considerar uma qualquer produção do aluno;
- 2) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referências e
- 3) emitir um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldades.

O *feedback* tem carácter formativo quando:

- 1) serve para esclarecer, perante os alunos seu nível de desenvolvimento real, ou seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude alterar ou modificar o referido estado;
- 2) é devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos;
- 3) garante que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação e
- 4) conduz necessariamente a qualquer tipo de ação ou conjunto de ações, que o aluno desenvolva para poder melhorar suas aprendizagens.



Figura 9 - Feedback Formativo

Fonte: http://www.pmrbr.ac.gov.br/v4/images/stories/2010/Julho_2010/educacao_ideb_mat_4.jpg

Segundo Fernandes (2009, p. 98-99), o *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos.

- a) pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas atividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, à consecução dos objetivos previamente estabelecidos. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas das aprendizagens;
- b) pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem ou
- c) pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, não centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planejado, que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam e compreendam.

A última concepção é bem mais sofisticada do que as anteriores e está associada às teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem. Trata-se, segundo Fernandes (2009), do tipo de abordagem que está associado à avaliação formativa alternativa.

Sobre a distribuição do *feedback*, seja de natureza escrita, oral ou não verbal, é possível afirmar que pode variar com base nas características específicas de cada turma, mas precisa ser distribuída de maneira equilibradamente, ponderando as formas e a natureza que ela deve assumir. Diz Fernandes (2009) que

convém equilibrar a proporção de feedback oral, escrito ou não verbal, a oportunidade para o fazer em público ou em privado, dentro ou fora da sala de aula ou de o focar exclusivamente nos aspectos referentes a conteúdos disciplinares específicos ou também em outros aspectos como, por exemplo, nas aprendizagens de natureza transversal (FERNANDES, 2009, p. 100).

4.3 O portfólio como instrumento da avaliação formativa alternativa

O portfólio é um dos procedimentos de avaliação que diz respeito à avaliação formativa e significa *pasta de cartão, plástico, metal ou silicone usada para guardar papéis, desenhos, estampas etc.* De acordo com Fernandes (2009), o portfólio é:

uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. Sua organização deve ser tal que permita uma visão tão ampla, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos (FERNANDES, 2009, p. 102).

O portfólio é empregado para que os alunos coloquem amostras de suas produções realizadas em sala de aula e em casa, as quais apresentam a qualidade e a abrangência de seu trabalho, de modo a ser apreciado mais tarde pelo professor.

O portfólio, como rica fonte de informação, permite tanto aos alunos quanto ao professor compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade. Ao mesmo tempo, é um procedimento de avaliação que permitirá aos alunos participar da formação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso.

Os alunos são, por tanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

A seleção dos melhores trabalhos do aluno dá ao portfólio o caráter de coleção proposital, que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho nas diversas áreas do conhecimento previstas no currículo escolar. Por tal motivo, essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito e a evidência de autoreflexão pelo aluno.

O entendimento anterior inclui três ideias básicas:

- a) a avaliação é concebida como um processo em desenvolvimento;
- b) os alunos são participantes ativos desse processo, porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem e
- c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.

Não existe um modelo específico de portfólio. Professores e alunos, de acordo com os objetivos que se pretendem atingir, as condições de trabalho e os recursos de que dispõem, estabelecem as regras, isto é, acertam o tipo de trabalhos a incluir no portfólio, as condições em que o podem fazer e os objetivos de tal inclusão.

Enfim, o portfólio aqui concebido é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma mera pasta onde os alunos arquivam seus textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio da autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas, da amplitude e diversidade da amostra, bem como da inclusão dos diferentes domínios destacados pelo currículo e/ou pelo projeto da escola. É por isso que é desejável que os trabalhos a integrar o portfólio tenham, pelo menos, as seguintes características:

- 1) contemplem todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
- 2) sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimídia);
- 3) evidenciem processos e produtos de aprendizagem;
- 4) exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho e
- 5) revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção dos trabalhos.

II – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Caro(a) aluno(a), realizados os estudos e reflexões sobre uma prática de avaliação formativa alternativa, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

- 1 – Identifique os princípios fundamentais sobre os quais se sustenta a avaliação formativa alternativa e caracterize dois deles.
- 2 – Após a leitura integral do texto básico, argumente com suas palavras porque é possível afirmar que o *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem e para que a avaliação assuma sua natureza formativa.
- 3 – Por que o portfólio pode ser considerado um dos principais instrumentos de avaliação formativa alternativa?
- 4 – Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações relacionadas à avaliação formativa alternativa, trabalhadas no módulo 4, e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto.asp?Id=291384

Nesse endereço eletrônico você acessará a entrevista concedida pelo pesquisador e professor português Domingos Fernandes à Bárbara Espínola, publicada com o título: **Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias.**

IV – ATIVIDADES DA LEITURA COMPLEMENTAR

Ao realizar a leitura da entrevista **Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias**, procure responder aos seguintes questionamentos:

1 – De acordo com Domingos Fernandes, os estudantes devem e podem participar no processo de elaboração da avaliação formativa alternativa. Argumente com suas palavras como é que os alunos podem ser envolvidos nesse processo.

2 – Qual é a visão que o pesquisador e professor português Domingos Fernandes tem sobre o processo de avaliação realizado no Brasil?

3 – Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 1,5 ponto



V – VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/singlefile.php?id=15191>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado “Avaliação no contexto social”. Nesse vídeo se fala de uma escola pública do maior bairro da América Latina, o Jardim Catarina no Rio de Janeiro. Apresenta a concepção diferenciada de avaliação e de organização desta escola e comenta a importância de se conhecer o contexto social de seu aluno para se propor uma metodologia adequada, bem como a avaliação. O vídeo apresenta também relatos de algumas atividades avaliativas desenvolvidas pela escola.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento aos diferentes procedimentos de ensino e atitudes adotados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.

VI – ATIVIDADES DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir o vídeo, “A avaliação no contexto social”, procure responder às seguintes indagações:

Ao concluí-la, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

1-Por que a avaliação para que seja formativa alternativa precisa levar em consideração o contexto social dos alunos?

2-Quais são as características principais da concepção de avaliação e de organização da escola Nicanor Ferreira Nunes, situada no Jardim Catarina, Rio de Janeiro?

3-Relate uma das experiências avaliativas desenvolvidas pelos professores dessa escola.

Valor: 1,0 ponto



VII – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

PRIMEIRA – FÓRUM'

Realizados os estudos inerentes ao módulo 4, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

– Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*. onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas por Domingos Fernandes na entrevista concedida à Bárbara Espínola.

Valor: 3,0 pontos



SEGUNDA – QUESTIONÁRIO

Realizados os estudos inerentes ao módulo 4, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora responder as questões abaixo disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Durante o tratamento do módulo 4, você teve a oportunidade de estudar o *portfólio*. Sobre esse responda: Por que esse instrumento de avaliação pode ser considerado a alternativa estratégica de avaliação mais adequada dentro da concepção formativa alternativa?

2. De acordo com os conteúdos desenvolvidos no guia impresso sobre a prática da avaliação formativa alternativa, responda: É possível conceber e implementar uma prática avaliativa formativa alternativa sem considerar um sistema de princípios gerais? Argumente a sua resposta.

3. Considerando as reflexões realizadas sobre uma prática da avaliação formativa alternativa, identifique as alternativas verdadeiras (V) e falsas (F):

A () O portfólio permite, tanto aos professores quanto aos alunos, compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que mostram sua continuidade.

B () A avaliação formativa alternativa é importante, mas ela não ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo.

C () O mais significativo no processo de aprendizagem não está precisamente na qualidade das tarefas, mas na quantidade de tarefas que o aluno precisa realizar.

D () A triangulação de espaços e tempos, como princípio geral, permite que a avaliação aconteça nos diferentes contextos e ao longo dos diversos períodos de tempo.

Valor: 3,0 pontos



VIII - SÍNTESE DO MÓDULO

Ficou evidenciado, no texto, que o *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa. Por intermédio de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver as competências de autoavaliação e de autoregulação de suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem.

Estuda-se o portfólio como o instrumento mais adequado para a avaliação formativa alternativa. Ele permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada como uma atividade complexa com elementos interrelacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática.

IX - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 10ª edição. São Paulo: Editora Libertad, 1998, 112p.

O autor analisa na obra com rigor e abrangência o tema da qualidade da educação e o papel que desempenha nesse processo a avaliação. Além disso, propõe de maneira firme e inovadora soluções pedagógicas e aponta novos caminhos. Resulta corajosa a sua proposta de aliança entre o pragmatismo e utopia.

Vasconcellos foge daquela simples tentativa de suavizar a guerra, não se opondo a ela, e da mera conversa sobre democracia, libertação, justiça... Ele compreende o monstro da avaliação em suas dimensões globais, em suas relações com todo o fazer pedagógico reprodutor das classes sociais e é sensível às questões que o professor enfrenta todos os dias na sua prática estonteante”.

O principal valor do livro está em abrir horizontes para que as escolas se transformem muito além dos procedimentos de avaliação e propor esquemas de mudança para aplicação imediata, perfeitamente coerentes com os horizontes abertos.

O livro tem como objetivos: Analisar o problema da Avaliação da Aprendizagem nas suas dimensões pedagógica e histórico-social; Projetar um novo sentido para a Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem; e Trabalhar algumas possibilidades de transformação da prática de Avaliação.



X - REFERÊNCIAS

- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- _____. Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias. Entrevista. Bárbara Espínola. **Educacional.** Publicado em: 07 ago. 2009. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto.asp?id=291384>. Acesso em: 05 dez. 2010.
- _____. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, 2006, n.19, v.2, Janeiro. p. 21-55.
- HERNÁNDEZ, F. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 93-101.
- MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: _____.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.). **Avaliação por triangulação de método: abordagem de programas sociais.** 1. ed., v. 1, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-52.
- VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2008. p.267-298.