

# Aula 7

## Avaliação da aprendizagem

Diva Lucia Conde  
[divaluciaconde@yahoo.com.br](mailto:divaluciaconde@yahoo.com.br)

## Meta

- Apresentar o processo de avaliação da aprendizagem escolar como uma prática construída histórica e socialmente, que repercute tanto nos alunos quanto nos processos de gestão de conhecimentos, influenciando a proposição de sistemas educativos.

## Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

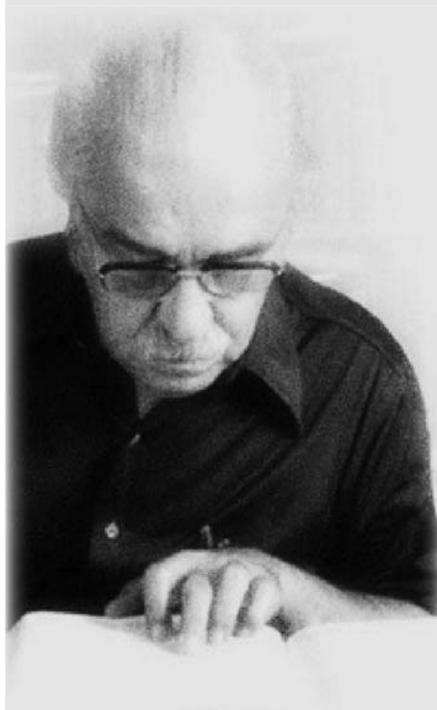
1. Situar historicamente a Avaliação da Aprendizagem, a partir de sua configuração como uma prática escolar;
2. Rever os Modelos de Avaliação da Aprendizagem desenvolvidos ao longo do séc. XX, considerando princípios, critérios e instrumentos regularmente empregados;
3. Reconhecer e empregar as regras de construção de questões mais freqüentemente usadas nas avaliações do tipo "objetivas".

## Nota 10!

Este módulo vai abordar um tema que traz, para praticamente todos os que passaram por bancos escolares, lembranças boas e más, sentimentos de segurança e insegurança, certezas e dúvidas, sensações de justiça e injustiça. Alunos, professores, famílias e, desde os anos 60 do século XX, também o poder público, têm estado às voltas com os “problemas” atribuídos à Avaliação.

Provas, exames, notas, conceitos, aprovação e reprovação são elementos sempre presentes no cotidiano das escolas, e seus resultados constituem comprovação de eficiências ou deficiências: dos alunos, dos pais, dos professores, das escolas, das políticas públicas para a Educação. A avaliação desempenha, desta forma, um papel muito importante toda vez que está em jogo aprender algo – principalmente quando esse “algo” são os conteúdos escolares, e assegura àqueles que conseguem aprovação obterem um certificado ou um diploma, que os autorizam a candidatarem-se a empregos ou a participar de séries ou cursos mais avançados, adquirindo assim mais reconhecimento social na comunidade em que vivem, entre outros benefícios.

Vamos, então falar de algo que tradicionalmente acontece dentro das escolas, mas se reflete, de forma muito importante, fora dela. Novas propostas para a Avaliação da Aprendizagem estão sempre surgindo, e isso pode indicar uma constante preocupação com seus formatos, técnicas, critérios, resultados. O que poderia ser indagado aqui, então, é se tais propostas também são acompanhadas de novas formas de conduzir os processos educacionais como, por exemplo, na EAD. Para novos espaços educativos, com outras regras de funcionamento estudantil, abrigando outra relação professor-aluno, que avaliação da aprendizagem propor? Nosso trabalho será examinar algumas das práticas de avaliação da aprendizagem mais difundidas, e nos colocarmos pensando sobre tais práticas no cenário da EAD.



### Pergunte ao Aurélio

Se vamos iniciar perguntando "o que é avaliar?", então uma das boas respostas possíveis está no "Aurélio"  
AVALIAR, v.t.d.

1. Determinar a valia ou o valor de  
[mandou avaliar as terras herdadas]
2. Apreciar, esti mar o merecimento de  
[avaliar um caráter, avaliar um esforço]
3. Calcular, estimar, computar  
["É tão opulento que não pode avaliar a extensão de seus bens"]
4. Fazer idéia de  
[Você não pode avaliar a falta que você nos fez]
5. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de T. d. e i.
6. Determinar a valia ou valor, o preço, o merecimento, etc., calcular, estimar
7. [Pode avaliar o trabalho pela leitura de um só item. T.i.
8. Fazer apreciação, ajuizar: avaliar de causas, de merecimentos
9. Reputar-se, considerar-se  
[Ele avalia-se um deus]"

Ferreira, A.B.H. Novo Dicionário Aurélio. RJ: Ed. Nova Fronteira, s/d,1a.edição, p.164

## Atividade 1

(atende ao objetivo 1)

Aurélio

Quais das definições apresentadas pelo dicionário, lhe parecem estar mais presentes na Avaliação da Aprendizagem? Produza um pequeno texto que expresse seu pensamento, e o apresente ao seu grupo de discussão na plataforma.

---

---

---

---

---

## Resposta comentada

Para autores brasileiros como Cipriano Luckesi (1998), Menga Ludke Et Zelia Mediano(2002), Jussara Hoffmann(1993), Ana Maria Saul (1985), Adriana de Oliveira Lima(1996), Clarilza Prado de Souza (2003), acompanhados por um autor europeu, muito influente na educação brasileira atual, Philippe Perrenoud (1999), a Avaliação da Aprendizagem deve superar uma de suas principais características: a classificação dos alunos. Ao ordenar os alunos em posições (primeiro lugar, segundo lugar, ...), ou em classes, como reprovados ou aprovados, a AvAp apenas cumpre o papel de certificar se houve ou não aprendizagem, em lugar de promover uma análise em torno da não aprendizagem. Vamos ver, então, como se desenvolveu a AvAp a partir do breve histórico abaixo

## Situando historicamente a avaliação da aprendizagem



Figura 1 – Muitos professores usam a avaliação mais como instrumento de tortura que de medição da aprendizagem. <http://www.sxc.hu/pict/368784>

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória. (Perrenoud,1999)

Até o início do século XIX, a relação direta professor-aluno, em colégios episcopais ou escolas onde se aprendia a ler e contar, com um professor e pequenos grupos de alunos com idades e níveis de conhecimento diversos, permitia um acompanhamento mais próximo sobre o rendimento escolar.

Naquele contexto, o que se esperava dos alunos era a reprodução dos modelos apresentados, seja na formação religiosa, seja na aquisição da leitura e da escrita. Havia padrões bem definidos, e aos alunos restava repetí-los, demonstrando ao mestre que haviam aprendido. A avaliação da aprendizagem também apresentava um caráter moral, ou seja, considerava-se que o grau atribuído ao aluno indicava a presença ou a falta de qualidades morais como esforço, dedicação, responsabilidade. Indicava também a existência de capacidades, de potencial para aprender, para

progredir, para alcançar os padrões sociais mais elevados – ou não. O instrumento de avaliação predominante eram as Dissertações Orais, desenvolvidas pelos alunos, um a um, após sorteio de pontos. A associação de sorte ou azar à AvAp certamente data dessa condição, onde o acaso jogava um papel muito importante, podendo o aluno sortear um ponto que dominasse melhor, saindo-se muito bem na avaliação, ou um sobre o qual pouco soubesse discorrer, fracassando no exame. Sair-se bem ou não na avaliação, assim, não era exclusivamente consequência do conhecimento acumulado ou da falta dele. E, ainda por cima, freqüentemente sujeitava os alunos menos ajustados às expectativas a castigos físicos.



**Figura 2** – Mais característica do passado, a prática de espancar estudantes com a palmatória ainda é corrente e legalizada em muitos lugares do mundo até hoje. Foto: <http://www.putfile.com/pic/5473640>

Com o advento da educação como um direito, ecoando as discussões trazidas pela Revolução Francesa, no século XIX começa uma mudança radical, com o aumento de matrículas. O currículo organizado em séries, os alunos distribuídos em turmas e o saber disciplinarizado introduzem novas condições de funcionamento que vão se somar à massificação das matrículas. Na primeira metade do século XIX são registrados os primeiros exames escritos, ampliando expressivamente a amostra de conhecimentos avaliados, e cobrindo o conjunto de conhecimentos ensinados.

As experiências de avaliação de grandes conjuntos de alunos começaram a se desenvolver no final do século XIX em função das críticas aos resultados obtidos por escolas. Em Boston, em 1845, professores realizaram um teste composto por 154 questões sobre História, Aritmética, Geografia, definições (vocabulário), gramática, filosofia natural (ciências) e astronomia (Noll, 1972). Jáo reverendo inglês George Fisher, em torno de 1865, organizou uma escala de caligrafias com a qual pretendia classificar a escrita de crianças. Propôs ainda um padrão de exames para ortografia, matemática, navegação, conhecimento de escrituras, gramática e composição, Francês, História Geral, Desenho, Ciência Prática, a partir do qual qualquer aluno poderia ser classificado (Noll, 1972).

Noutra linha, estudos de Francis Galton (1822-1911), biólogo e primo de Darwin, a respeito das diferenças individuais, demonstraram que crianças, jovens e adultos apresentavam diferenças intelectuais, emocionais, físicas e de padrões de sociabilidade, influenciando significativamente a AvAp.

Noutra linha, o psicólogo James Catell, com sua hipótese que associava rapidez de respostas à inteligência humana, também influenciou a avaliação da aprendizagem escolar, na virada do século XIX para o Século XX, contribuindo para que se fixasse a idéia de que a inteligência se relacionava diretamente à capacidade do aluno em responder rapidamente às questões que lhe eram colocadas.

Em 1895, Rice também tentou identificar o alcance do que os professores trabalharam com seus alunos sobre ortografia e formulou uma lista de palavras, que foi aplicada a cerca de 16 mil alunos, tendo obtido grande variedade de resultados. Fez um segundo teste com as palavras cuja ortografia desejava verificar inseridas em frases, e o aplicou a 13 mil alunos. Por último, ainda querendo avaliar o conhecimento ortográfico dos alunos, propôs um teste em que lia uma história, associada a uma imagem, e ao final pedia que escrevessem uma composição a respeito, e aí verificava os erros de ortografia. Para Noll (1972), a pesquisa de Rice, sobre os instrumentos

possíveis e mais adequados à verificação do conhecimento adquirido, foi um dos precursores da avaliação escolar que vai acontecer no século XX. Ele assim analisa a situação que viviam:

Evidentemente, o número muito maior de inscrições nas escolas tornou quase impossível o exame oral e individual de épocas anteriores. Agora, quando o professor secundário típico encontra 150 alunos por dia, em vez de 50, os métodos mais antigos e pessoais da avaliação tiveram de ser abandonados.

## Atividade 2

(atende ao objetivo 1)

### Há muito tempo atrás...

Como você descreveria as características que os instrumentos de AvAp adquiriram ao longo do século XIX?

---

---

---

---

---

### Resposta comentada

Com a obrigatoriedade da escolarização a partir da revolução francesa, apareceram os exames escritos. De um modo geral, podemos dizer que a avaliação vai ficando mais impessoal, além de menos influenciada pela moral e pelas habilidades sociais, e mais focada nos conteúdos e nas disciplinas.

### Atividade 3

(atende ao objetivo 2)

Você já teve experiência, como aluno, com um dos tipos de exames estudados acima? Faça um pequeno texto, indicando a ocasião (período de escolaridade, disciplina, sua idade, em que cidade, se escola pública ou particular, e outros dados que lhe pareçam importantes, como o comportamento da família, ou dos colegas, por exemplo), seus sentimentos e comportamentos frente à avaliação, os resultados, sua opinião sobre esta experiência

---

---

---

---

---

#### Resposta comentada

A atividade proposta não tem um gabarito único, e as experiências individuais nessa área certamente são bastante variadas. No entanto, podemos dar um exemplo significativo da permanência de alguns dos tipos de exames que mencionamos: ainda hoje, os concursos públicos para professor nas universidades possuem sorteio de pontos, onde a "sorte" pode ser um fator determinante para o sucesso ou o fracasso. Os exames orais também são uma realidade nesse tipo de concurso, avaliando tanto os conhecimentos específicos quanto as habilidades didáticas do professor.

## Avaliação por disciplinas

Nas quatro primeiras décadas do século XX, há uma intensa atividade no campo da avaliação da aprendizagem escolar. Influenciada pelo paradigma da medição que orientava as ciências exatas e naturais, pesquisadores e gestores dos sistemas educacionais iniciam a produção de testes padronizados, aplicáveis a toda a população de estudantes de um grau de ensino ou série – já naquela época, portanto, instituiu-se o que hoje chamamos de sistemas nacionais de avaliação como o SAEB, a Prova Brasil, o ENEM, o ENADE.

Os princípios da medição consideram que aquilo que está sendo medido constitui “algo” em si, obedece a leis próprias de funcionamento, que possui propriedades como ser repetível, ou variar de intensidade/quantidade, e que portanto é passível de ser apreendido quantitativamente. Saber uma certa quantidade de algo, nessa perspectiva, equivaleria a conhecer, e de certa forma manter sob controle a manifestação desse “algo” por parte dos interessados.

### Curva Normal de Distribuição

É um conceito estatístico importante para determinar características de uma população com base na média de um conjunto de observações. O blog VQEB ([www.vocequeebiologo.blogspot.com](http://www.vocequeebiologo.blogspot.com)) trás um texto que explica o conceito de forma amigável, para NÃO estatísticos.

Assim é que o conhecimento escolar assume o estatuto de objeto a ser medido, e traz ainda para o interior das escolas o conceito **Curva Normal de Distribuição**. A idéia de que o desempenho escolar obedecia às regras de distribuição normal fez com que se acreditasse que, em cada turma, cerca de 25% dos alunos tendiam a ser “fracos”, com rendimento abaixo da média; cerca de 50% obteriam resultados próximos, em torno de um valor que passa a se chamar “média”, e que passa a ser a norma para aquela população de estudantes, e cerca de 25% teriam desempenho acima da média, os “melhores alunos”. Assim, a obtenção de parâmetros de avaliação

com a fixação de valores médios em uma escala numérica, a média, instituíram um modo de pensar eminentemente quantitativo para a avaliação da aprendizagem escolar. O conhecimento escolar é tratado como um objeto quantificável, do qual se poderia obter, através de provas e testes, quantidades de conhecimento dos conteúdos escolares, decorrendo daí a idéia de que alunos saberiam muito ou pouco de uma determinada disciplina. Os advérbios de quantidade associados aos resultados traduzem o principal sentido atribuído aos resultados das avaliações.

A partir daí, os instrumentos de avaliação da aprendizagem são submetidos a metodologias de padronização de instrumentos, sendo aplicados a grandes grupos de alunos (como nos exames de admissão ao diversos níveis de ensino), e devendo refletir a distribuição prevista na Curva Normal: 25% das questões devem ser mais fáceis (identificando os alunos que só alcançariam este nível de respostas), 50% dos itens devem ter dificuldade média (aquela que a maioria da população resolve) e 25% das questões devem ser mais difíceis (permitindo identificar que, no grupo, tem maior conhecimento). Esse é o método de Avaliação por Normas, que produziu um extenso conhecimento sobre os seres humanos pautado no conceito de média. Como curiosidade, podemos lembrar que as curvas de crescimento usadas pelos pediatras, com suas médias de altura para cada idade, e que tanto mobilizam os pais quando levam seus bebês ao médico, são um dos exemplos da força social desse modelo de avaliação.

## Quando o 'X' marca o local do tesouro

Os instrumentos de ApAv, provas e testes, são constituídos por questões ditas objetivas e outra ditas subjetivas (ou, como mais adequadamente se deveria falar, questões de ensaio).

Os modelos de questões objetivas (múltipla escolha, pergunta curta ou resposta breve, dupla alternativa, lacunas ou completamento, associação ou acasalamento) são modelados para uso nos exames escritos a partir de algumas das premissas do Behaviorismo, teoria psicológica que se desenvolve nos Estados Unidos da América, e que vai ter grande influência na Educação, a partir dos anos 50. A facilidade de correção e a possibilidade de investigar uma amostra maior de conteúdos programáticos fez com que este formato fosse, desde então, maciçamente empregado em exames de AvAp, em praticamente todos os segmentos e modalidades de ensino. O princípio que rege a construção desses modelos de questões é o de que a cada estímulo deve corresponder uma única resposta. Estímulo e resposta, assim, são complementares, e para que não se crie a possibilidade de uma resposta indesejada, o estímulo deve ser claramente identificado pelo respondente. No caso da construção de itens objetivos, trata-se de formular os enunciados colocando claramente o problema indagado, ou seja, o enunciado deve conter todos os elementos necessários à busca da solução/resposta desejada. Por isto estes itens são classificados como

“fechados”: a cada estímulo corresponde apenas uma resposta correta. Neste sentido não caberia, por exemplo, a alternativa NRA (Nenhuma das Resposta Acima) em questões de múltipla escolha, pois saber que nenhuma das alternativas listadas é a resposta certa ao problema colocado, não significa que o aluno saiba qual é a resposta certa. Por que fazê-la, então? Seria uma informação precária sobre o conhecimento que a pessoa que responde tem acerca do conteúdo sob avaliação. Para aprimorar sua capacidade de formular bem questões objetivas, veja os modelos e as regras de elaboração que apresentamos a seguir...

### Modelos de questões objetivas

#### Múltipla Escolha

**É** o mais empregado dos modelos de itens objetivos. O enunciado deve conter todas as informações necessárias à solução do problema, sendo esta a condição que o torna claro a todos que o devem responder, e que disponham dos recursos de conhecimento necessários à tarefa, naturalmente. A redação do enunciado não deve conter indicativos gramaticais para a resposta, como a associação de gênero e número, por exemplo pelo emprego de artigos definidos, ao final, completando-se com a alternativa certa. O número de alternativas deve ser de quatro a cinco, com isto se pretende manter em 20-25% as chances de acerto ao acaso, o que é um dos principais problemas deste modelo. As alternativas devem ser compatíveis com a temática do enunciado, evitando que alternativas com conteúdos estranhos ao tema proposto pelo enunciado, sejam de pronto eliminados, aumentando a margem de acerto a acaso, as chamadas alternativas absurdas. A alternativa NRA (nenhuma das respostas acima); devem ser evitada, como já foi justificado. As palavras Todos, Nenhum, Sempre, Nunca, Às Vezes, Frequentemente, Eventualmente devem ser evitadas porque podem induzir a erro de compreensão: “será que são todos mesmo, será que não há uma exceção?” A repetição de palavras do enunciado nas alternativas, assim como afirmações na forma negativa, tanto no enunciado, como nas opções de resposta, devem ser evitadas.

### Lacuna ou Completamento

**É** um modelo tradicionalmente empregado na avaliação de séries iniciais de escolarização, sob a forma de exercícios em livros didáticos e em testes, e em cursos de línguas estrangeiras. Os espaços ou lacunas devem ser de mesmo tamanho, evitando induzir a resposta pelo tamanho da palavra correta. As lacunas devem corresponder aos complementos de uma oração, não devendo ocupar o lugar do sujeito da oração ou do predicado, evitando que a leitura do item se inicie de forma fragmentada, ou sem nexo, pela ausência da ação. Um item poderá ter no máximo três espaços para completamento; deve-se evitar, antes das lacunas, indicativos de gênero e número, como, por exemplo, artigos definidos, entre outros elementos da oração que possam induzir as respostas.

118 |

#### Um lembrete:

Os itens objetivos são bastante úteis para verificar conteúdos que, a princípio, são universalmente aceitos, não são suscetíveis de contradições, e que são passíveis de memorização, como o principal recurso cognitivo de conhecimento.

### Acasalamento ou Associação

**É** um modelo de item bastante útil para verificar simultaneamente várias informações, em torno de até sete possibilidades e consiste em combinar duas colunas de dados. O enunciado deve esclarecer que tipo de associação se deseja que seja realizada por aquele que responde; na coluna da esquerda, ficam as premissas, ou o conjunto de dados para os quais se busca uma solução, e na coluna da direita, ficam as alternativas, que serão associadas às premissas. As alternativas devem ser em até mais uma possibilidade que as premissas. Também neste modelo, indicativos de respostas precisam ser eliminados, como as combinações de gênero e número, entre a premissa e sua resposta e deve-se investigar conhecimentos dentro de um mesma área temática.

### Dupla alternativa

**S**ão as tradicionais questões de certo/errado ou falso/verdadeiro. Elas devem ser construídas com orações inteiramente certas ou erradas, e que não devem estar na forma negativa. Não devem ser empregados Nunca, Sempre, Às Vezes, Usualmente, Frequentemente, porque tendem a induzir a erro de compreensão.

### Perguntas Curtas

**D**evem ser construções de resposta imediata, direta, única.

Ainda numa perspectiva behaviorista, os enunciados para as questões de ensaio teriam a mesma característica central exigida das questões ditas “objetivas”: deve-se claramente indicar àquele que responde o que se espera que seja realizado por ele, porque uma solicitação imprecisa de tarefas a serem realizadas tendem a gerar mais variações por parte daquele que deve responder. Assim, ao pedir que alguém comente algo - um fato, uma obra, um projeto..., sem indicar aspectos e referências que devem ser consideradas, abre-se um campo de tantas respostas possíveis quantas forem as pessoas que estão respondendo. Que avaliador poderia trabalhar com tal multiplicidade, aferindo acertos e erros? O que poderia ser considerado acerto? As questões de ensaio são chamadas de “questões abertas”, e deixaram de ser nomeadas subjetivas exatamente porque não se trata de investigar aspectos decorrentes da singularidade humana, mas sim de aferir um conhecimento partilhado nos espaços de aprendizagem, criando condições para que cada um organize sua resposta dentro da profundidade de conhecimento que possui, usando seu próprio estilo de produção da resposta. Nas questões desse tipo não há um padrão único de resposta, como nos itens objetivos, mas há um núcleo de informações para o qual as respostas de cada um devem convergir. Este núcleo permite que os avaliadores trabalhem a partir de elementos de correção passíveis de serem partilhados, podendo funcionar como um padrão da avaliação.

Desde os anos 60, do séc. XX, Paulo Freire chama atenção para a linguagem e os demais símbolos empregados nos processos formais de educação, em reflexões que também pode ser estendidas à construção de itens e questões de provas e exames. Considera que os universos simbólicos partilhados pelas pessoas são atravessados por aspectos culturais, ambientais, econômicos, e que muitas vezes os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino precisariam considerar tais particularidades. Ainda nos anos 60, falando da realidade dos trabalhadores rurais nordestinos, Paulo Freire fez uma observação desde então emblemática para a educação brasileira: apontou a impropriedade da oração “Vovô viu a uva” nas cartilhas, adotadas como material didático de alfabetização em locais e populações que jamais haviam comido uma uva e sequer a conheciam. O processo de apropriação da escrita e leitura, assim, estava muito distante do universo conhecido, distante inclusive da própria oralidade, desde sempre partilhada e compreendida por aquela população. Assim, passou-se a considerar que a linguagem apropriada à faixa etária, ao nível de escolarização e às características sociais e culturais da população deveria ser observada na produção dos instrumentos de avaliação.

## Atividade 4

(atende ao objetivo 3)

Vamos exercitar estas regras de construção de itens? Marque C ou E para as questões abaixo, e justifique sua resposta indicando que regras estão presentes em cada um deles.

1. Quem descobriu o Brasil? – Certo (  ); Errado (  )
2. \_\_\_\_\_ descobriu o Brasil. – Certo (  ); Errado (  )
3. Associe as colunas: – Certo (  ); Errado (  )  

( <input type="checkbox"/> ) Brasil	1. História
( <input type="checkbox"/> ) Descobrir	2. Brasília
( <input type="checkbox"/> ) Historiador	3. Encontrar
( <input type="checkbox"/> ) Pedro Alvarez Cabral	4. Descobriu o Brasil

4. Marque a resposta certa: – Certo (  ); Errado (  )
  - a) Cristóvão Colombo descobriu o Brasil
  - b) Gutemberg inventou a imprensa
  - c) Pedro Alvarez Cabral descobriu o Brasil
  - d) Albert Sabin descobriu a vacina contra a dengue

## Resposta comentada

1. Se sua resposta para o modelo "pergunta curta" foi de que ele não está corretamente construído, parabéns! Você acertou! E como justificou? Se foi apontando que, embora aparentemente óbvia, a questão não explicita exatamente que tipo de resposta deseja, mais uma vez você acertou. Esta pergunta curta poderia ser respondida com Pedro Alvarez Cabral, ou Cabral, ou um homem, ou um navegante português, ou um navegante, ou um português, ou um bando de marinheiros em um navio português, entre outras. Todas essas respostas podem ser aceitas como corretas, e aí o princípio de que a cada estímulo deve corresponder uma resposta deixa de ser observado.

Do ponto de vista educativo, é necessário também que se reflita sobre o impacto destas várias respostas certas junto aos alunos. Eles poderão se perguntar "afinal, o que está certo?" ou "qualquer resposta está certa?"

2. Você respondeu que o modelo "lacuna ou complemento" estava errado? Acertou! Ele está errado porque uma das regras é não colocar a lacuna no lugar do sujeito da oração. O aluno já parte de uma situação que desorganiza o pensamento. Pensamos seguindo a ordem Sujeito, Predicado, Complementos. A segunda fonte de erro é o que já está apontado acima: a lacuna poderia ter sido preenchida por "um português", "um navegador", "Cabral", etc. A melhor forma seria, se o que se deseja saber do aluno é se ele sabe o nome do descobridor do Brasil "O nome do descobridor do Brasil é...", ou "O nome do navegante português que descobriu o Brasil é...". Observe que essa forma de escrever, na forma direta, produz uma afirmação clara, precisa, que por si é também educativa e fortalece o conhecimento da afirmação correta.

3. Aqui também a construção do modelo de "associação ou acasalamento" contém muitos erros, com várias das regras de construção não observadas: não há enunciado informando que tipo de associação se deseja que seja feita, há itens sobre áreas de conhecimento muito diferentes entre si (capitais, sinônimos, disciplina científica e profissão correlata, e fato histórico). Assim, se o aluno identificar essas categorias, acerta todas as alternativas. Este, aliás, é um cuidado especial a ser tomado em todos os itens objetivos: evitar o acerto ao acaso, minimizando ao máximo essa possibilidade. Finalmente, a construção dos dois últimos itens forma praticamente uma frase afirmando a resposta correta, induzindo o aluno ao acerto.

4. No modelo "múltipla escolha", a ausência de enunciado constitui um sério problema: afinal, trata-se mesmo de uma questão de múltipla escolha ou uma questão de dupla de alternativa? Cada afirmação não guarda relação de resposta específica a um estímulo, pois este também não pode ser genericamente substituído por "marque a resposta certa". Como não há um problema apresentado no enunciado, os itens listados deixam de ser exatamente alternativas e passam a constituir afirmações que podem estar certas ou não. Essa construção, portanto, constitui uma dupla alternativa, e não uma múltipla escolha.

## Avaliação da “criança total”

Desde meados dos anos 50, mudanças sociais e culturais põem em relevo outras concepções de homem, e vão repercutir nos processos educativos. A importância das Teorias Críticas, com a valorização do pensamento crítico (do qual a emblemática obra *A Reprodução*, dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron, é um exemplo); o avanço dos movimentos sociais, com as lutas contra ações totalitárias e com o estímulo à participação e à mudança de valores; o advento da contracultura, com a reivindicação de comportamentos menos restritos por regras e normas, trouxeram no seu bojo uma outra concepção de homem e impuseram novas demandas à Educação.

Ao lado do quadro apresentado, teorias psicológicas a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem humanos, por sua vez, produziam tensões nas propostas pedagógicas mais conservadoras. Entre estas teorias, a Gestalt, com sua concepção de ser humano como uma totalidade, onde todos os elementos que o compõem interagem entre si, mutuamente se influenciam e se modificam, traz a idéia da “criança total” (Noll,1976).

122 |



**Figura 3** – De acordo com a teoria da “criança total”, não seria possível, à escola, avaliar fragmentos, “partes” dos alunos, através dos conhecimentos em matemática, em história, em geografia, e outros. Essas partes não poderiam ser consideradas em si, impondo-se a necessidade de avaliar a criança/aluno em sua totalidade. <http://www.sxc.hu/pict/368784>

Questionamentos são feitos à avaliação por disciplinas, pois além de toda movimentação cultural, o empobrecimento se alarga e se esse agrava, e a distância social e econômica entre classes é crescentemente denunciada através das sérias dificuldades educacionais evidenciadas através da AvAp: os altos índices de reprovação, repetência e evasão denunciam crescentes problemas na aprendizagem escolar, entre os mais pobres, a grande maioria dos alunos das escolas públicas. Forma-se, então, um consenso em torno da culpabilização de provas e exames, e o foco se desloca das capacidades aluno para as suas condições de vida. Dessa maneira, passam a ser consideradas, para justificar a eventual não aprendizagem, coisas como as condições sociais, culturais, familiares, econômicas, assim como as condições de organização e funcionamento das escolas (como os currículos, os materiais, e também os professores). O tema da injustiça na AvAp, assim, ganha visibilidade em todas os espaços escolares.

Nesse contexto, políticas compensatórias começam a ser praticadas no âmbito da Educação (como, por exemplo, o programa da merenda escolar), e o tema da avaliação qualitativa começa a circular entre os educadores como uma alternativa mais adequada, freqüentemente acreditada como mais justa.

A idéia de considerar o desenvolvimento do aluno, referenciado em si mesmo, ou seja, valorizar os progressos individuais independente dos conteúdos escolares aprendidos, ganha muita força entre os professores, notadamente os do ensino fundamental, a partir dos anos 80 do século XX. E esse quadro se fortalece sob a influência do Construtivismo, proposta pedagógica pautada na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980). Para Piaget, o conhecimento é construído através da contínua formulação de hipóteses, para as quais as respostas “erradas” não devem ser consideradas como definitivas. Uma outra característica deste modelo de avaliação é o entendimento de que a AvAp deve ser conduzida pelo próprio professor, realizando as avaliações na pequena escala de cada turma. Dentro dessa perspectiva, apenas o professor regente seria capaz de avaliar seus próprios alunos: afinal, as condições sociais e culturais dos alunos deveriam ser consideradas, bem como suas características pessoais.

Os anos 80, no entanto, trazem para o interior da educação brasileira um quadro de agravamento no que se refere à qualidade dos processos educacionais, ao mesmo tempo em que os parâmetros para a AvAp são flexibilizados – criando-se com freqüência um hiato entre os segmentos ensino fundamental e nível médio.

Este, mais próximo de exames vestibulares e do mercado de trabalho, manteve os padrões mais conservadores da avaliação por disciplinas, aliados a aspectos mais qualitativos, principalmente na educação pública. Nas séries iniciais, no entanto, são introduzidos como instrumentos de avaliação a observação e a consideração de que as várias atividades pedagógicas propostas devem ser tomadas como oportunidades de avaliação. A idéia da avaliação contínua se impõe, pondo mais ênfase nos fazeres do cotidiano escolar do que nos resultados das tradicionais provas e exames.

### O Conselho de Classe

A LDBEN 5692/71 introduziu na educação brasileira a modalidade Avaliação Formativa, estabelecendo que participação e interesse, entre outros aspectos comportamentais, fossem levados em conta, junto à Avaliação Informativa (que verificaria os conteúdos programáticos). Introduziu ainda a substituição de graus ou notas por conceitos. Uma das principais dificuldades na adoção de conceitos em lugar das notas, no entanto, foi a ausência de fixação de condições de operacionalização entre os dados aferidos qualitativamente e os dados aferidos quantitativamente, e desde os anos 90 as escolas brasileiras voltaram a empregar notas como indicativos de resultados das avaliações. Foram instituídos os Conselhos de Classe, que seriam compostos por professores, por representantes dos alunos, pelos setores da gestão escolar, e deveriam avaliar, coletivamente, cada aluno. Os Conselhos de Classe até hoje são mantidos na Educação Básica: ali os professores devem trocar informações sobre os alunos, acolhendo opiniões dos pares, principalmente nos casos em que o rendimento baixo aponta para uma reprovação. Em uma pesquisa sobre AvAp, Sousa (2003) comenta falas dos alunos:

Os alunos falaram que o conselho é uma reunião de professores para discutir sobre os alunos e decidir se "aqueles que não têm os pontos necessários merecem ou não passar", e o que influi para que o aluno "ganhe" esses pontos é principalmente seu comportamento.



Uma boa representação do funcionamento dos Conselhos de Classe pode ser vista em uma das cenas do filme *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim (2007). Nele, um pequeno grupo de professoras de uma escola no nordeste, confronta suas avaliações sobre alguns alunos. É ótimo documentário sobre a educação brasileira, no qual resultados de AvAp, entre outros aspectos, são apresentados partindo do ponto de vista de seus protagonistas: alunos e professores.

Muitos educadores brasileiros produziram reflexões e propostas para a AvAp a partir da década de 80, discutindo o papel da avaliação nos processos de educação formal e prevaleceu, entre nossos autores, a crítica ao modelo tradicional de avaliação por disciplinas, centrada no conteúdos, em detrimento da valoração de critérios mais próximos dos processos individuais de cada aluno: Cipriano C. Luckesi (1994), com sua proposta de Avaliação Diagnóstica; Jussara Hoffmann (1993), com sua Avaliação Mediadora; Ana Maria Saul (1985) com sua Avaliação Emancipatória. Vale a pena conhecer estas propostas, e por isso recomendamos fortemente que você procure ver com atenção a bibliografia ao final desta aula.

| 125

## Avaliação das competências

Nos anos 90, um novo modelo de AvAp é amplamente difundido e implantado através da adoção dos sistemas nacionais de avaliação: inicia-se em 1990, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); em 1997 é criado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); em 1998, o Exame Nacional de Cursos-Provão (que avaliava cursos do ensino superior), que foi substituído, em 2004, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Os sistemas nacionais retomam a idéia da avaliação dirigida a extensas populações de alunos, e retomam portanto questões relativas à padronização dos instrumentos. Vão contar com uma nova metodologia estatística, que vinha sendo desenvolvida desde os anos 60, na Inglaterra, a Teoria da Resposta ao Ítem, entre nós estudada pelo Dr. Ruben Klein, da Fundação CESGRANRIO/ UFRJ. Os novos instrumentos de AvAp, além do emprego de novas metodologias estatísticas, deixaram de privilegiar os conteúdos programáticos, e centraram-se no exame de competências e habilidades. Constructos que guardam ainda imprecisões, as competências são apresentadas como

grandes categorias de possibilidades de operações cognitivas, sociais. Nas matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1997:7) lê-se

Entende-se por Competências Cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imagina, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir, etc). As Habilidades Instrumentais referem-se especificamente ao plano do "saber fazer" e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades.

As *habilidades* seriam, em um nível mais inicial, identificar, indicar, localizar, descrever. Habilidades intermediárias seriam associar, classificar, comparar, compreender. Habilidades mais complexas seriam analisar, julgar, aplicar, inferir, generalizar.

A listagem das habilidades vai gerar os descritores ou ações acadêmicas, que podem ser, por exemplo "Identificar o núcleo dramático (conflito/resolução) de uma narrativa ficcional". As situações-problemas, na forma de itens ou questões de ensaio, são construídas muito mais para verificar essa operação do que propriamente verificar um conteúdo específico.

Competências e habilidades orientam a Educação Brasileira contemporânea desde seu planejamento: Diretrizes Curriculares para os cursos de ensino superior, Parâmetros Curriculares para o ensino médio, entre outros, são a face de flexibilização, de valorização do local, do regional, em lugar dos currículos nacionais, o que sugere um confronto com as avaliações nacionais. Entretanto, em defesa das avaliações para todos, que são diferenciados por aspectos locais e escolares ou acadêmicos, a aposta na avaliação não exatamente dos conteúdos, mas das habilidades, eminentemente cognitivas, é a grande mudança em relação aos modelos anteriores (conteudistas ou comportamentais). Aqui vale a pena lembrar o pesquisador americano Benjamin Bloom que, bem antes disso, já propunha, para o planejamento do ensino e da avaliação, uma Taxionomia de Objetivos Comportamentais, por áreas de desenvolvimento: a área cognitiva, a área psicomotora, a área social e a área afetiva.

### Taxonomia de Bloom

É uma classificação dos diferentes objetivos e habilidades que educadores colocam para seus estudantes (objetivos de aprendizado). Essa taxonomia foi proposta em 1956 por Benjamin Bloom, um psicólogo educacional da Universidade de Chicago. Sua taxonomia divide os objetivos educacionais em três "domínios": o Afetivo, o Psico-motor, e o Cognitivo. Como outras taxonomias, a de Bloom é hierárquica, significando que aprender nos mais altos níveis é dependente de ter atendido um pré-requisito de conhecimento e habilidades em níveis mais baixos. O objetivo dessa taxonomia é motivar educadores a focalizarem nos três domínios, criando uma forma mais holista de educação.

As habilidades no domínio Afetivo descrevem o modo pelo qual as pessoas reagem emocionalmente, e suas habilidades em reconhecer, nos outros, sentimentos de dor e prazer. Esses objetivos miram maior sensibilização e crescimento em atitudes, emoção e sentimentos. No domínio Psico-motor descrevem a habilidade de manipular fisicamente uma ferramenta ou instrumento como uma mão ou um martelo. Objetivos psico-motores usualmente focalizam na mudança ou desenvolvimento em comportamento e/ou habilidades. As habilidades no domínio Cognitivo circulam ao redor de conhecimento, compreensão, e pensamento através de um tópico particular. A educação tradicional tende a enfatizar as habilidades neste domínio, particularmente os objetivos de mais baixa ordem.

(texto editado a partir de artigo do Blog da Folha. Veja o texto completo em [http://www.blogdafolha.com.br/ver\\_post.php?id=1629&tsecao=artigos](http://www.blogdafolha.com.br/ver_post.php?id=1629&tsecao=artigos))

Bloom propôs, também, que ao planejar o ensino de um dado conteúdo, os professores tivessem clareza de quais exigências cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras mobilizariam no processo de aprendizagem desses conteúdos, e propõe também que tais exigências constituíssem a base da avaliação, ou seus critérios. Ele chega a construir uma taxionomia de objetivos comportamentais, na área cognitiva: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar. Gronlund (1979), da mesma equipe, vai propor o Método de Avaliação por Critério, o segundo método de avaliação educacional configurado no século XX, e que se desenvolve no âmbito da proposta pedagógica chamada Tecnicismo. Competências e Habilidades produzem, assim, uma área de interface entre comportamento, processos cognitivos, características pessoais e conhecimentos. Exemplificando:

Em uma ficha de avaliação de competências, para o Ensino Fundamental, 1o. Segmento, Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública do Rio de Janeiro, são apresentadas duas categorias de competências/habilidades: Formação Pessoal e Áreas de Conhecimento, para as quais se criam duas possibilidades de apresentação/obtenção das competências listadas:

- *Formação Pessoal*: possui iniciativa para resolver situações do cotidiano?; criatividade na proposição e resolução de problemas, desafios e atividades?; respeita as regras de convivência em turma? (de um total de 11 descritores).
- *Áreas de Conhecimento*: Identifica o tema de um texto?; Identifica efeitos de ironia ou humor em diversos textos?; resolve problemas usando figuras geométricas e planas?; reconhece o papel das tecnologias, dos meios de comunicação e dos transportes na vida dos seres humanos?; efetua operações na máquina de calcular?; percebe os seus vizinhos no mundo?; identifica o próprio grupo de convívio?; compreende a necessidade de prevenção da saúde do organismo humano? (dentre 39 descritores).

Esse formato de avaliação tem sido ratificado nos atuais sistemas nacionais de avaliação, como o ENEM (o Exame Nacional do Ensino Médio), que verifica o nível de conhecimentos acumulados ao longo do ensino médio, e fixou as habilidades consideradas essenciais para qualquer cidadão brasileiro. A idéia de conhecimento presente nessa proposta considera a intercomunicação entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nos currículos escolares da Educação Básica, acreditando que o conhecimento decorre de uma contínua atribuição de significados e sentidos.

## Competências

ê-se, no sítio do INEP ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), descrito como "Competências"

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural."

Mais

129

Os instrumentos que devem avaliar tais competências são constituídos por questões objetivas e, em cada questão, devem constar conhecimentos de mais de uma disciplina, além de uma redação. Os itens são constituídos com enunciados que procuram, além de colocar o problema, contextualizá-lo, com riqueza de informações, de modo a permitir a evidência das competências estabelecidas. As notas são comunicadas aos alunos, em um boletim, onde são apontadas áreas de maior dificuldade e áreas em que o estudante foi melhor sucedido. Essas notas, vale frisar, não interferem nas regras estabelecidas pelas unidades de ensino, onde os estudantes mantêm um vínculo na condição de aluno. No entanto, com estes resultados, alunos brasileiros podem se candidatar aos vestibulares de universidades públicas ou da rede privada, ou ainda se credenciar pelo PROUNI (programa de acesso ao ensino superior que fornece bolsas dirigidas às classes populares). Da mesma forma, temos o exame que avalia os alunos do ensino superior, o ENADE, aplicado aos estudantes na entrada e na saída dos cursos superiores; a Prova Brasil, complementar ao SAEB, e a Provinha Brasil, que avalia a alfabetização, trabalham a partir da fixação de competências e habilidades.

Pode-se dizer, então, que atualmente convivem na educação brasileira dois grandes modelos de gestão. No primeiro, com certo grau de desregulamentação, estão assegurados os arranjos locais, sob os princípios gerais da LDBEN 9394/96, viabilizados pelos projetos políticos pedagógicos que devem constituir e estabelecer as regras de funcionamento (inclusive curriculares) e formas de avaliação, de cada unidade ou rede de ensino, como os adotados por secretarias municipais e estaduais de educação. No outro, se estabeleceu uma unificação no ensino e na aprendizagem, em torno da fixação de competências e habilidades que devem ser de domínio geral por parte da população de estudantes, de cada segmento de ensino, aferidas através das avaliações nacionais. Dessa forma, os estudantes brasileiros vivem uma relação complexa com o tema: tanto podem ser avaliados por critérios locais, fixados por suas escolas e/ou professores, realizando trabalhos, individuais ou de grupo, apresentações orais ou práticas, produção de relatórios, textos, como devem se submeter aos exames ou provas dos sistemas nacionais de avaliação, que trabalham com um instrumento único para um amplo grupo de estudantes, em vários momentos de sua trajetória acadêmica.

## Conclusão

Retomando o início de nossa conversa sobre AvAp, e após o percurso proposto para este nosso encontro, espero que possamos concordar que estamos, professores e alunos, frente a uma atividade que se constitui como uma prática construída socialmente. Traz, portanto, todas as marcas e nuances históricas, culturais, políticas e econômicas que instituem e modificam práticas sociais. Acredito que também possamos concordar que a Avaliação da Aprendizagem carrega consigo uma concepção de aprendizagem humana, de ser humano, e sociedade – e por isso, naturalmente se modifica em decorrência das mesmas.

## Leitura complementar

LIMA, A.O. (1994) **Avaliação Escolar: julgamento ou construção**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes

LINDEMAN, R. H. (1972) **Medidas Educacionais: testes objetivos e outros instrumentos de avaliação**.

REBELO, Mauro. **O que é normalidade?** <http://vocequeebiologo.blogspot.com/2007/06/o-que-normalidade.html> (acessado em 05 de Dezembro de 2008)

## Referências

GRONLUND, N. (1979) **Testes referenciados em critérios**. São Paulo: Pioneira Editora.

HOFFMANN, J. (1993) **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros.

LUCKESI, C.C. (1994) **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora.

NOLL, V (1975) **Introdução às Medidas Educacionais**. São Paulo: Editora Pioneira

PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas

PESTANA, M.I.S. et al., (1997). **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SAUL, A.M. (1988). **A Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SOUSA, S.Z.L.. (2003) A Prática Avaliativa na Escola de Ensino Fundamental. In: SOUSA, C.P.(org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papirus Editora.