

Crerios de avaliao dos docentes

No que diz respeito a definio dos crerios de avaliao dos docentes e a interpretao dos resultados, devera ser garantido o envolvimento do maior numero possivel de professores, pois o essencial desse processo esta na participao critica e comprometida de todos os interessados. A definio desses crerios decorrem da discusso coletiva, como observa Demo (1995):

antes que o sistema se apraxa em definiti os crerios de avaliao, seria de todo conveniente que os professores se antecipassem, tendo em vista contornar os rios naturais de um processo avaliativo com base no merito academico. Como em qualquer espaco educativo e qualitativo, a avaliao tem uma razao de ser: responder todo dada a oportunidade de desenvolvimento. Deve ser inclusiva, por vocao e funcao (p.116).

O autor esclarece que os processos avaliativos devem ser democraticamente consistentes, dotados de crerios sempre transparentes e acessiveis, bem como aplicados de tal modo que o avaliado possa contra-argumentar.



Otras leituras

Para ter acesso as principais questoes que envolvem a avaliao do docente sob o enfoque do aluno, recomendamos a leitura de:

LAMPERT, Ernani. Avaliao do Professor Institucional: pressupostos teoricos e conclusoes. In: Estudos em Avaliao Educacional, Sao Paulo, n.12, p. 95-102, 1995.

Nesse texto, o autor descreve um estudo realizado com um amostra de 452 alunos matriculados em licenciatura, avaliando o desempenho de 36 professores em 7 universidades do Rio Grande do Sul.

Outra sugesao de leitura e:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessarios a pratica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra, 1997.

Nesse livro, Paulo Freire, o grande educador brasileiro e do mundo, fala das exigencias de um ensino critico e comprometido com as classes populares. Construindo uma etica pedagogica transformadora, ele relaciona os saberes necessarios a pratica do ensino.

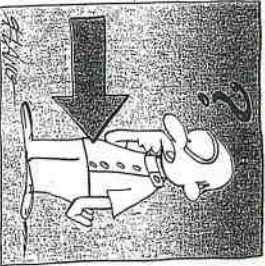
Tambem se constitui numa interessante leitura o livro de Sartori, professor da Universidade de Passo Fundo, RS:

SARTORI, Jerônimo. Avaliando a construo da atitude cientifica do educador a partir do desempenho pedagogico-didatico. Ensaio: Avaliao e Politicas Publicas em Educacao, RS, v. 4, 1996.

TEMA 4 A avaliao do aluno na perspectiva de uma aprendizagem critica e emancipadora

Assim como o constituinte do diagnostico medico estar preocupado com a melhoria da saude do cliente, tambem, e constituinte da analise da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrario, ele nunca sera diagnostica.

Luckesi



O estudo da avaliao da pratica educativa que voce vem realizando chega agora ao ambito do aluno. Com este tema pretendemos oferecer subsidios para que voce possa analisar a forma como vem realizando a avaliao de seus alunos, confrontando-a com concepcoes vigentes nesse campo.

Coerentemente com a concepcao defendida neste Curso, ao situar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o texto busca resgatar contribuicoes das teorias da aprendizagem para a avaliao, encaminhando a reflexao para a competencia humana como perspectiva essencial na formacao do profissional, cidadao responsavel, etico, critico, participante e autonomo. Alem disso, o tema apresenta uma visao diferenciada de erro, que permite ao aluno reconhecê-lo, de modo a superar suas dificuldades.

Voce sera estimulado a valorizar o exercicio da avaliao diagnostica e formativa de seus alunos, com o objetivo de apoiá-los na construo das competencias exigidas para o adequado desempenho profissional como enfermeiros ou auxiliares de enfermagem.



No Tema 1 deste modulo, voce teve oportunidade de ler sobre as implicacoes da duvidacao por competencia no educacao profissional de nivel tecnico em saude. Associe essa reflexao ao que voce possui e ler aqui.

2c

P3

A

Puxando o fio da história

A avaliação originou-se de uma ciência chamada docimologia, do grego *dokein*, que quer dizer "nota". O termo avaliação provém, etimologicamente, do latim *avalere*, que quer dizer "dar valor a". A avaliação nasce, portanto, sob o estigma da medida. Mas, novas concepções vêm buscando romper com essa origem e dar novos sentidos à prática avaliativa.

Percorrendo a trajetória histórica da avaliação, podemos compreender os valores sociais, culturais e psicológicos, presentes, ainda hoje, nas concepções e práticas avaliativas experimentadas por alunos e professores. Nessa trajetória, a avaliação seletiva e excludente expressa o modo de agir dos grupos sociais que disputam a hegemonia pela formulação das políticas educacionais. As concepções de avaliação não são neutras: elas refletem os interesses dos diferentes grupos, conforme você verificou no Tema 1.

Ainda que resumidamente, vale contextualizar as principais concepções que influenciaram as políticas de avaliação do aluno.

Na década de 70, a avaliação do desempenho do aluno foi entendida como uma forma de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos e visava verificar se os objetivos definidos pelo professor eram devidamente alcançados. Nesse contexto, a nota atribuída ao aluno decorria da capacidade de alcançar esses objetivos. Na verificação da aprendizagem, os professores deviam informar se os objetivos haviam sido alcançados, mas não o porquê de não terem sido atingidos. Tal verificação, realizada por meio de provas e atividades, apenas, mostrou-se insuficiente para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo da aprendizagem.

Em decorrência, surgiu uma nova concepção de avaliação do aluno: a de julgamento. Tratava-se de estabelecer um juízo de valor. Além dos testes e dos objetivos bem formulados, o professor deveria apresentar um parecer para diagnosticar o que fora aprendido e as suas causas. Nesse contexto, o avaliador passou a assumir o papel de juiz, pois já não bastava apenas medir e descrever, era preciso julgar.

Emitir um julgamento imparcial tornou-se um dos dilemas na avaliação. O julgamento, por si só, implica a subjetividade do avaliador e, consequentemente, havia a possibilidade de ele cometer erros na emissão de seu parecer sobre o aluno. Por isso, propunha-se que o professor procurasse adotar todos os cuidados para tornar o julgamento o mais justo possível.

Verdade

A poeta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade

velava igualmente como meia perfil.

Esses meios perfis não coincidem.

Apertaram o perno. Deram cor ao poeta.

Crugram no lugar, luminosa

onde a verdade expandia seus braços

e a dividiram em pedregal.

Prateantes uma de outra

e legou-se a discutir qual a metade mais bela.

Nenhuma das duas se foi. Não há de lá.

Foram o par. Cada um com o outro.

Se o par não se fosse, não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

o que se fosse. Não havia

Esse poema de Carlos Drummond de Andrade expressa muito bem o dilema da avaliação, quando o avaliador tem que optar unicamente à luz de sua própria subjetividade. Diante de uma situação-problema, o professor pode avaliar movido pelo seu capricho, por sua ilusão, por sua miopia.

Será que é possível fugir à subjetividade? Hoffmann (2001) responde que:

Não há como fugir dela, mas há como tomar consciência do risco da ilusão nas nossas interpretações. Constatado, o educador estará sempre enfrentando suas hipóteses no plano epistemológico, didático, relacional. Tentando, aguçando ações, realizando muitas tarefas, ouvindo muitas impressões, para refletir e auscultar o aluno a caminhar na direção certa (p.210).

A autora chama atenção, ainda, para o fato de que o avaliador deve estar atento para analisar o presente como construtivo de uma história e o futuro como compromisso a ser compartilhado com o aluno, como possibilidade de novos saberes, experiências educativas, complementações de sentido. A avaliação exige, portanto, um olhar altamente reflexivo, aberto às incertezas e ao inesperado.



Atualmente um novo posicionamento vem marcando o campo da avaliação do aluno: é o da negociação entre os envolvidos no processo avaliativo. Esse enfoque difere, substancialmente, da avaliação concebida até então, pois procura captar os aspectos humanos, sociais, culturais e éticos do processo educativo. Para chegar a isso, o professor poderá estabelecer com seus alunos um verdadeiro "contrato de trabalho". Nesse contrato discutem-se:

- as competências que irão construir;
- os conteúdos que vão estudar;
- como vão estudar (os procedimentos e recursos didáticos);
- como serão avaliados (critérios, tipos de avaliação, etc.).

Assim, a avaliação vai construindo a sua história em busca de novos sentidos, pensada de diferentes formas, definindo uma trajetória entre a concepção mais conservadora, ainda presente na realidade educacional, e a concepção mais transformadora. Essas práticas diferenciadas convivem de forma contraditória nas escolas.

Entendemos que as tendências mais conservadoras da avaliação devem ser reconhecidas, pois não se pode desprezar a experiência vivida por muitos, na sua história de anos de trabalho. Entretanto, devemos estar atentos às novas formulações no campo da avaliação, que visam romper com as práticas conservadoras, buscando, no paradigma da promoção humana, respostas aos desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente.

Da forma como é entendida agora, a avaliação é um segmento sólido no processo educativo, que acompanha o desempenho do aluno, trabalha suas dificuldades e reorienta o estudo, preocupando-se em verificar se o aluno construiu as competências requeridas para o exercício de sua prática profissional.

Além disso, a avaliação se preocupa em acompanhar o processo de desenvolvimento de habilidades de pensamento que tornam o aluno um ser independente, capaz de construir competências e manter-se atualizado, analisar, aplicar conhecimentos, pensar de forma crítica e resolver problemas.

A avaliação se constitui no processo ensino-aprendizagem, pois só é possível avaliar as competências se for oferecida ao aluno a oportunidade de desenvolvê-las.

Na abordagem aqui apresentada, o caráter formativo da avaliação da aprendizagem do aluno se revela durante todo o processo, na relação dialógica estabelecida entre professor e alunos, nas formas de negociar os critérios de avaliação, nos resultados analisados e interpretados pelo professor, na forma de o professor auxiliar os alunos a compreenderem seus erros e quando ele reorienta e aponta novos caminhos para a superação das dificuldades.

Os próximos tópicos apresentarão as contribuições que as teorias da aprendizagem trouxeram para o âmbito da avaliação do aluno.

Habilidades de pensamento na Taxonomia de Bloom

Benjamin Bloom e seus colaboradores (1972) estabeleceram uma taxonomia das habilidades de pensamento cognitivo com vistas ao estabelecimento de objetivos de ensino e, portanto, de questões avaliativas.

Na taxonomia de Bloom, o processo cognitivo passa por seis domínios, na seguinte sequência: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise e avaliação* ou *juízo*. Essas competências cognitivas guardam entre si uma relação hierárquica, de complexidade crescente, em que cada categoria depende do domínio da competência anterior. Assim, por exemplo, não é possível *compreender* uma ideia, um objeto, sem primeiro *conhecer*, não é possível *aplicar* um conhecimento ou uma técnica a uma nova situação, sem o domínio do *conhecimento* e a *compreensão* dessa técnica, e assim por diante.

Constata-se, assim, que, para Bloom, o processo cognitivo não admite *quinta etapa*. Para *avaliar/julgar* uma ideia ou um fato, é preciso ter o domínio de todas as habilidades anteriores.

A adoção da taxonomia de Bloom na definição dos objetivos de ensino e, conseqüentemente, na formulação de questões de avaliação, fez com que os professores passassem a considerar o "nível dos alunos" para exigir que eles desenvolvessem habilidades mentais mais complexas ou superiores.

As categorias de Bloom foram referência muito utilizada pela pedagogia *do controle*, e, por isso, criticadas.

Desenvolvimento de operações do pensamento

Estudos sobre o processo cognitivo e o desenvolvimento de operações de pensamento sempre foram de grande interesse para a área da avaliação. Diferentes os pesquisadores (Danielli, 1996) que é preciso desenvolver no aluno habilidades de pensamento: ele precisa aprender a pensar, refletir, analisar, desenvolver a capacidade de "aprender a aprender", ou seja, a capacidade de auto-aprendizagem. É necessário que o aluno tenha condições de emitir julgamento crítico, argumentar, defendendo suas ideias, resolver problemas e criar novas ideias e situações.

Atualmente, acredita-se que, entre o momento em que o profissional recebe seu diploma e aquele em que inicia suas atividades profissionais, novas teorias são divulgadas e novos artefatos tecnológicos são lançados no mercado, a ponto de tornarem obsoleta uma boa parte dos conhecimentos adquiridos na escola. Por isso, a capacidade de "aprender a aprender" torna o aluno capaz de buscar os conhecimentos necessários à sua atualização diante das rápidas transformações da sociedade.

A Didática passa a se preocupar com as operações do pensamento – cognitivas, criativas, críticas, valorativas –, desde as operações mais simples para estimular o pensamento, como a comparação, a classificação, a observação, até a interpretação, a crítica, passando pela indução, dedução, aplicação, entre outras.

Se o desenvolvimento das habilidades de pensamento é tão necessário, é preciso que a avaliação também nos diga em que medida este desenvolvimento está sendo efetivado. Vamos analisar algumas dessas operações e a forma como podem ser avaliadas.

Observação

Começamos pela *observação*, por ser considerada uma habilidade presente no desenvolvimento de outras operações de pensamento. Observar não se limita ao ato de ver ou de ouvir. Inerente à tarefa de observar, existe a ideia de procurar, notar, perceber. O objetivo da observação não é o acúmulo de fatos isolados, mas o acúmulo de fatos que servirão como meio para se chegar a uma conclusão intelectual geral.

O desenvolvimento da capacidade de observação implica planejamento cuidadoso; estabelecimento dos objetivos e condições de observação, registro da observação por meio de descrição que utilize linguagem clara e precisa, análise dos fatos observados e elaboração de conclusões.

O desenvolvimento da operação de observação permite desenvolver habilidades que podem ser avaliadas do seguinte modo:

- capacidade de síntese, quando se solicita a descrição do fato observado;
- capacidade de comparação, quando se solicita a descrição das características que distinguem um objeto de outros;
- capacidade de distinguir entre observação e suposição, quando se solicitam evidências que fundamentem a existência de uma relação ou de um fato observado, em contraposição a opiniões sem fundamento emitidas sobre o mesmo fato.

Comparação

Estamos frequentemente fazendo comparações, estabelecendo semelhanças e diferenças, podendo variar o grau de complexidade e a amplitude da comparação. Não se devem confundir os termos igualar, contrastar e comparar. Ao igualar, localizamos o que há de igual ou idêntico; ao contrastar, enfatizamos as diferenças que se opõem; ao comparar, apontamos semelhanças e diferenças.

Questões que exigem do aluno comparação podem avaliar sua capacidade de estabelecer equivalências, disjunções, conjunções, contingências e de estabelecer relações entre fatos e ideias, entre teoria e prática.

Atenção! Comparar não significa criticar ou julgar, o que leva à ideia de aceitação ou recusa de algum conceito.

Classificação

A classificação é uma forma de organizar informações de acordo com um objetivo, utilizando categorias próprias em vez de padrões já estabelecidos.

A avaliação pode solicitar que o aluno classifique objetos, situações, reunindo-os em grupos, segundo algum princípio (*teoria, abordagem*).

É possível também avaliar operações encadeadas e inter-relacionadas, tais como: observação, descrição, comparação e classificação. O aluno deverá partir da observação de objetos/ideias/conceitos, descrever as observações, compará-las e, ao encontrar semelhanças suficientes, reunir esses elementos comuns em grupos.

Argumentação

Argumentar é a operação mental em que são apresentados os raciocínios, os critérios e fundamentos que demonstram a consistência e a coerência de uma tese defendida.

Em uma avaliação, a argumentação deve ser exigida para justificar uma resposta em que o avaliado apenas optou entre as alternativas “Sim e Não” ou “Concordo e Discordo”. A argumentação deve também estar presente na *análise* e na *crítica*.

Análise

Analisar consiste, na sua essência, em dividir o todo em suas diferentes partes para melhor compreendê-las. A análise pode ser aplicada a uma leitura com um objetivo claro – compreender o pensamento do autor, identificar a escola literária a que pertence, identificar sua ideologia, sua doutrina ou sua proposta social.

A capacidade de análise pode ser avaliada através da apreciação de um texto, de uma ideia, teoria, técnica (análise literária, análise crítica) ou da análise comparativa entre dois autores, duas abordagens teóricas ou duas técnicas, por exemplo.

Síntese

Sintetizar é a operação mental de reunir e descrever as partes do todo. Após estudadas as partes do todo (análise), recomenda-se o exercício de *resumir o todo* em uma *síntese*. A avaliação da capacidade de síntese é bastante exigente, pois envolve uma reelaboração própria a partir de outras operações, envolvendo conhecimento, compreensão, aplicação e análise.





Crítica

Crítica significa avaliar e julgar um objeto, uma idéia, através de alguns padrões ou fundamentos. Isso significa que, quando desconhecemos o tema e julgamos sem base ou fundamentos, a crítica perde seu valor e não passa de mera opinião.

Avaliar a capacidade de crítica exige que a base e a fundamentação para a crítica sejam criteriosas, que os critérios sejam dominados pelo crítico e que sejam apresentados através de *argumentação*. Por se tratar de uma operação tão complexa, o domínio da crítica está situado no mais alto ponto da hierarquia de habilidades mentais.

Leis, princípios teóricos, padrões, normas e procedimentos técnicos, normas legais podem ser tomados como critérios, desde que utilizados com propriedade para justificar e defender posições.

Em que pese a contribuição que esse estudo vem trazendo à avaliação, cabe ressaltar que, para os avaliadores críticos, a aprendizagem do aluno ocorre num processo simultâneo e não de forma ordenada, ou seja, no ato de observar, por exemplo, o aluno já é capaz de formular uma síntese ainda que provisória.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Recentemente, vários estudiosos pesquisam a mente humana em busca de um melhor entendimento, principalmente, da estrutura e das funções do cérebro, da natureza da inteligência e do desenvolvimento da capacidade cognitiva. Neste tópico você estará conhecendo reflexões de estudos relacionados ao desenvolvimento das inteligências múltiplas, tendo em vista suas implicações com a aprendizagem e a avaliação.

Dentre as teorias que resultaram dos estudos da mente, destacamos a teoria das Inteligências Múltiplas – IM, de Howard Gardner, pela repercussão que vem tendo na área educacional e, em particular, na avaliação da aprendizagem.

Gardner, professor da Universidade de Harvard e pesquisador da Psicologia do Desenvolvimento, após a publicação da teoria das IM, em seu livro “Estruturas da mente”, de 1983, foi atirado para a área educacional, concentrando suas investigações nas possibilidades de aplicar a teoria na prática pedagógica. O próprio Gardner (1995) declara:

Desde que a maior parte de minha energia, desde 1983, à exploração das implicações educacionais da teoria das inteligências múltiplas. Esta exploração assumeu várias formas, variando desde uma consideração de como desenvolver as inteligências, até uma tentativa de planejar novos tipos de instrumentos de avaliação (...) (p.5).

A teoria de Gardner constitui uma ruptura com a concepção de inteligência humana como unitária e quantificável, ao defender que os seres humanos possuem talentos diferentes e podem desenvolver vários tipos de inteligência. O autor esclarece que ao usar a palavra “múltiplas” deseja “enfatizar um intenso desdobramento de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo” (1995, p.3).

Outro elemento que se observa é a visão multicultural da teoria de Gardner, que rejeita a idéia de definir inteligência por meio de teste universal padronizado. Para o autor, a inteligência se define como o potencial de resolver problemas na vida real, de criar novos problemas a serem resolvidos e de oferecer um serviço que é valorizado em seu próprio ambiente cultural.

Inicialmente, os estudos permitiram afirmar que todos nós somos capazes de desenvolver, pelo menos, sete tipos de inteligência:

Verbal-Linguística – relativa à capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados.

Lógico-Matemática – relativa à capacidade de calcular, quantificar, realizar operações matemáticas complexas.

Musical – que envolve sensibilidade para melodias, ritmo e tonalidades e combinações de sons.

Visual Espacial – que consiste na capacidade de perceber espaços tridimensionais e noções de direção.

Corporal-Cinestésica – relacionada à capacidade de usar o corpo com equilíbrio, permitindo que a pessoa manipule objetos e sincronize habilidades físicas.

Interpessoal – relativa à capacidade de interagir com o outro e de compreender as pessoas.

Intrapessoal – referente à capacidade de perceber a si mesmo e saber direcionar sua vida de acordo com essa percepção.

A continuação dos estudos sobre as múltiplas inteligências humanas, permitiu acrescentar a essa lista as seguintes inteligências (Gardner, 2000):

Naturalística – capacidade de compreender os sistemas e padrões da natureza e os criados pelo homem.

Existencial – capacidade de compreender questões filosóficas tais como o sentido da vida e da morte, do amor e do ódio e de se situar em relação ao cosmo.

Avaliação da aprendizagem na visão de Gardner

Uma consequência imediata da aceitação da teoria, que reconhece a existência de uma variedade de inteligências, é a necessidade de desenvolver currículos, ensinos e formas de avaliação da aprendizagem que contemplem essa visão, o que tem constituído uma das preocupações de Gardner. Nas palavras do autor:

Embora o novo trabalho educacional varie do desenvolvimento de currículos à formação dos professores, nosso principal ponto de influência tem sido a criação de novas formas de avaliação. Essas formas de avaliação, dramaticamente



diferentes dos testes padronizados de papel e lápis, permitem que os indivíduos demonstrem suas capacidades e entendimentos de uma maneira confortável para elas, mas sujeitas à avaliação pública. Essas avaliações são "justas para com a inteligência", elas permitem que observemos diretamente o funcionamento das inteligências, em vez de forçarmos o indivíduo a revelar suas inteligências através das lentes habituais de um instrumento linguístico-lógico. As avaliações também promovem a auto-avaliação, um passo essencial para que o indivíduo continue a aprender depois de deixar o ambiente escolar formal (1995, p. 6).

Gardner chama de "testagem formal" o tipo de avaliação predominante no ensino escolar, que se utiliza do teste padronizado, "do papel e lápis", e que geralmente encerra uma visão unidimensional da mente que está sendo testada.

Sua proposta é de que a "testagem formal" seja substituída pelo modelo de "aprendizado", que ele chama de "aprendizagem contextualizada". Para descrever o seu modelo, Gardner se reporta ao processo como o aprendiz era guiado na prática de um ofício pelo mestre artesão da Idade Média. Cabia ao mestre guiar, acompanhar e avaliar o progresso do aprendiz. Esse tipo de avaliação no processo (formativa), centrada no aluno, permitia ao mestre observar o aprendiz em diferentes situações e fases de seu aprendizado, proporcionando uma visão mais ampla de seu potencial, habilidades e da aprendizagem efetiva.

Gardner destaca dois procedimentos como auxiliares na produção de dados que permitam o professor acompanhar e avaliar o aluno na "aprendizagem contextualizada": o desenvolvimento de projetos de estudos, numa perspectiva multidisciplinar e o uso do portfólio.

Mesmo reconhecendo as barreiras que se formam quando se trata de mudar formas cristalizadas de trabalho, o autor expõe sua proposta:

Gostaria de ver as escolas procurando evidências de várias inteligências, através da coleta de informações, (a partir do próprio aluno e de outras pessoas) sobre os tipos de projeto em grande escala nos quais o aluno se envolveu e os tipos de produtos que foram produzidos (p.159).

Com relação aos professores, o autor revela:

(...) eu gostaria de ver os professores da universidade adotarem uma gama mais ampla de instrumentos de avaliação. Os projetos (e não apenas as provas do ano escolar) deveriam ser uma opção regular para os alunos, e todos deveriam ter oportunidade de executar e depois avaliar (e ter avaliados) alguns de seu próprio projetos (p.160).

Quanto ao papel do portfólio, Gardner considera que as coleções dos projetos, na forma de portfólios, constituiriam uma parte reveladora do dossiê de cada aluno (p.159).

No item 5, você irá estudar procedimentos para a construção e o uso do portfólio no avaliação.

Avaliação do aluno na perspectiva crítico-emancipatória

A dinâmica da avaliação na perspectiva crítico-emancipatória é constituída pela relação dialógica estabelecida entre o professor e o aluno. Ambos devem questionar as certezas e abrir caminhos à indagação. Como bem explicita Demo (2000):

A aprendizagem é parreira da inerteza, da dúvida e do questionamento (...). Seria difícil explicar ao professor que a missão da escola é conseguir que o aluno duvide de tudo, sobretudo do próprio professor, que o conhecimento mais interessante é aquele que não dura e que as teorias são feitas para serem superadas (p.55).

O grande desafio, portanto, desta perspectiva é levar os professores a romper com o instituto e assumir outras posturas avaliativas. Essa ruptura se torna mais difícil ainda quando pensamos que a avaliação atrelada a uma visão de aprendizagem comportamentalista e como sinônimo de medida, ao longo de muitos anos, assumiu um status de precisão, objetividade e cientificidade. Essa foi a prática vivida pela grande maioria dos professores, quando estudantes, que tendem a reproduzir, com seus alunos, a mesma forma como foram avaliados.

O compromisso do avaliador, nessa perspectiva, passa a ser o de mobilizar o aluno para buscar novos conhecimentos, de provocá-los a refletir sobre novas idéias, em estimular sua autonomia. Hoffmann (2001) observa que avaliar é, ao mesmo tempo, ampliar as oportunidades dos alunos e manter uma postura aberta permanentemente aos questionamentos. A autora defende a idéia de uma avaliação mediadora, entendendo-a como um processo de troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, um espaço de encontro e confronto de idéias entre alunos e professores.

A autora esclarece que a relação entre professores e alunos deverá ser constituída por diferentes dimensões de diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, corrigir, ouvir. Cada uma dessas dimensões pode desencadear diferentes reações e atitudes de receptividade ou de divergências nos alunos. A busca, entretanto, deve ser de efetiva compreensão entre os sujeitos dessa relação, de confiança e de aceitação dos diferentes jeitos de pensar e expressar o pensamento. Para tanto, diz a autora, o professor deve conhecer a realidade de seus alunos, a fim de que possa dialogar com eles, suscitando provocações adequadas a cada momento. Essa relação dialógica, entretanto, não deverá representar ponto de chegada, mas travessia no caminho do conhecimento.

No entendimento de Hoffmann:

O processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos



de mobilização, experiências educativas e expressão do comprometimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto (p.123).

A avaliação: um ato amoroso

Luckesi (2002) chama a atenção para o ato amoroso que deve ter vez na prática avaliativa. Durante muitos anos, a avaliação se constituiu e foi exercida, em nossas escolas, como uma prática amesquorada, autoritária e seletiva. O autor denuncia o processo de exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar tem exercido em relação aos alunos, no passado e no presente. E define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso. No seu entendimento, a avaliação é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender tal perspectiva, é preciso distinguir a avaliação de julgamento.

O julgamento, diz o autor, é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher a situação, para, então, ajustar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que ela tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo avaliativo, integrando as suas experiências de vida. O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros.

Trabalhando as dificuldades dos alunos

Alunos do Curso de Enfermagem da PUC-CAMPINAS, solicitados a se manifestar sobre o que significa a avaliação na forma como vem sendo realizada, informaram que experimentam sentimentos de aversão, como medo, ansiedade, frustração, insegurança, indiferença e desistência (Sordi, 1995, p.61).

A autora observa que, inuito embora os alunos de enfermagem tenham recebido uma formação de cunho predominantemente tecnicista, nem por isso deixam de defender uma concepção de avaliação imbuída da ideia de retomada e reencaminhamento. Selecionamos alguns desses depoimentos para ilustrar nosso tema.

Acho que se deveria dar mais chances para o aluno se desenvolver, falar, expor o que sabe e que, às vezes não coincide com o que é perguntado na prova. Acho que os professores se surpreenderiam se vissem o aluno falando, fora da prova, sem tensão. (p.80).

O erro trabalhado pelo professor. Nunca mais esqueci. Eu aprendi. (p.81).

A experiência com a professora X foi positiva. Ela conversava mais do que escrevia. E mostrava pontos positivos também. O contato com ela foi bom, até ela sempre junto. Não deixava na mão. Caei bastante, quando ela me analisou. O seu comentário ajudou a ser mais importante do que a nota. Tinha um modo de falar especial. Não era de se impor. Motivava a gente para o erro. Corria tria! (p.81).

É preciso tentar com o aluno, bater papo fora da aula. Não deixar o aluno sem saber dos seus erros. É preciso resgatar o aluno e o conteúdo. Quando o aluno vai mal, o professor também foi mal. Ele também foi um pouco aprovada. Se o professor conversar, explicar, ajudar e for constante nessa atitude, se houver reprovção, o aluno não o culpou, porque terá sentido no professor um amigo. Entendo esta amizade no plano profissional. E estar junto com o aluno, deixando que ele aprenda, trabalhando com ele o tempo todo. O Professor precisa demonstrar o quanto gosta do que faz. As professoras X e Y me impressionaram. Elas exalaram o amor pelo que fazem. (p.79).

Tais depoimentos evidenciam a importância de um processo centrado no diálogo professor-aluno, que se manifesta numa relação reconstrutiva da aprendizagem, como afirma Sordi (op. cit.), *sobretudo na reconstrução de uma prática de ensino e aprendizagem que não fragmente o conhecimento nem o homem e que reconheça o aluno como participante ativo na caminhada rumo à formação profissional competente e crítica* (p.79).

Para Luckesi (1995), a representação negativa da avaliação deriva da associação com as formas punitivas a que eram submetidos os alunos que erravam suas respostas em questões de provas.

No entanto, atualmente, uma nova abordagem da avaliação evidencia uma visão construtiva do erro, representando-o como uma fonte de crescimento e base para o desenvolvimento da reflexão, da auto-crítica, da inteligência e da autonomia.

O erro passa a ser encarado como ponto de partida para o conhecimento e não como ponto final da aprendizagem. Suas funções passam a se relacionar com busca, diagnóstico, reorientação, suporte para auto-compreensão (Luckesi, 1995).

O autor define erro como a solução insatisfatória de um problema, quando esta é comparada com um padrão de resposta considerada satisfatória. Ou seja, um fato (ou uma conduta) só é qualificado como errado a partir de padrões de julgamento determinados: *sem padrão não existe erro* (p.54).

O esforço na consecução de um objetivo para o qual não existem padrões definidos pode alcançar sucesso ou não. Nesse caso, chegando-se a um resultado insatisfatório, pode-se dizer, positivamente, que ainda não se atingiu o objetivo pretendido, mas não que houve erro. Além disso, pode-se também dizer com certeza qual o caminho que não levará ao sucesso, o que também constitui informação importante na reorientação dos esforços em direção ao sucesso.

A concepção construtiva do erro tem uma dimensão social que deve ser enfatizada como caminho para que se substitua a "Pedagogia da Exclusão" pela "Pedagogia da Inclusão", aquela que rejeita o fracasso e que acredita na possibilidade do sucesso escolar.

Como proceder diante do erro?

Uma abordagem construtiva do erro deve seguir procedimentos sistemáticos e, de preferência, significar um processo de análise e de auto-avaliação do aluno, com o auxílio do professor.

- O primeiro passo é verificar se existe efetivamente erro do aluno, ou má formulação da questão pelo professor ou distorção na leitura e na compreensão da questão pelo aluno.
- Em seguida, o aluno deve orientar sua busca para identificar como e por que errou. Como chegou à resposta incorreta? Como é o erro? Que tipo de raciocínio levou ao erro? O que faltou para chegar à resposta correta? Em que momento a resposta se tornou insatisfatória?
- Descubra a causa do desvio, o próprio aluno deve buscar reorientar seu estudo e seu entendimento do tipo de questão. O que deve ser revisito? Que leituras complementares deve fazer? Nesse ponto, o professor deve auxiliar, indicando caminhos e textos adequados.

A auto-avaliação assume papel importante na abordagem construtiva do erro. De acordo com Gardner (1995), a auto-avaliação é um passo essencial para que o indivíduo continue a aprender depois de deixar o ambiente escolar formal (p.6).

Ao assumir participação ativa na superação do erro, o aluno estará desenvolvendo:

- independência e autonomia com relação ao professor;
- maior responsabilidade sobre sua aprendizagem;
- auto-estima, ao vislumbrar a possibilidade de ainda conseguir sucesso e não ser rotulado por seu insucesso;
- oportunidade de aprender a partir da presença do erro e dos procedimentos para superá-lo, com benefícios significativos para o seu próprio crescimento;
- auto-confiança e segurança pela participação na busca individual da superação do erro;
- motivação, por vislumbrar a chance de crescimento oferecida pela revisão e reorientação da ação.

Analisando as implicações da participação ativa do aluno no tratamento do erro, você pode perceber por que esse procedimento deve ser considerado como essencial no processo de avaliação da aprendizagem com vista a uma pedagogia do sucesso escolar – a “Pedagogia da Inclusão”.

No entanto, devemos dar ao tratamento do erro as devidas proporções, pois existem fatores mais positivos contribuindo para o crescimento do aluno. Mais uma vez, recorremos a Luckesi (1995, p.59) para esclarecer que:

Ocorrendo o insucesso ou erro, aprendemos a tirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não fazemos deles uma trilha de nossas vidas. Eles devem ser considerados percursos de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca atos a serem buscados.

De fato, devemos reconhecer que o erro do aluno pode ajudar a identificar os assuntos que ele considera mais difíceis, que exigiram maior esforço para aprender

e que, apesar do empenho, ainda não conseguiu dominar. Além disso, o aluno poderá compartilhar com outros colegas suas descobertas e os caminhos que o levaram a solucionar um problema.

A reflexão e o trabalho compartilhado estimulam a participação do aluno na construção do conhecimento e aumentam tanto a sua responsabilidade diante da comunidade escolar quanto a sua disposição para o “aprender a aprender.”

Como avaliar as competências dos alunos da educação profissional da área da Saúde?

O detalhamento da avaliação do aluno e do curso deve ser planejado pelos professores, com a participação dos alunos, levando-os a *aprender fazendo*, como parte das atividades educativas, como exercício de participação e de cidadania. O planejamento deve ser entendido como um processo que merece ser constantemente revisado de acordo com as necessidades surgidas da prática pedagógica.

Existem algumas condições para que a prática de uma avaliação democrática, cooperativa e construtiva se efetive, entre elas está a vontade política. Afinal, a concepção de avaliação acompanhava a concepção do projeto político-pedagógico da escola.

Além dos interesses institucionais, a avaliação deve servir às necessidades do professor no acompanhamento e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e aos próprios alunos, fornecendo informações a respeito de seu crescimento intelectual e de suas competências para receber um certificado e assumir suas atividades profissionais.

No caso da educação profissional na área da Saúde, a avaliação visa, principalmente, a identificar na aprendizagem dos alunos aspectos relativos ao domínio de competências:

(...) que tomam por base a competência humana para o cuidar em saúde-sufregena, compreendida como a capacidade que deve ter o profissional da área de assumir a responsabilidade do cuidado partindo da concepção de saúde como qualidade de vida, interagindo com o cliente suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e de agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (previstas ou não), na promoção/prevenção eficiente e eficaz do cuidado (MS/FIOCRUZ, 2001, p.5).

Para fins de planejamento de ensino e de avaliação, o saber, o saber-fazer e o saber-ser são integrados por meio de competências de natureza técnica, metódica, comunicativa e sócio-política.

A competência é definida como a capacidade das pessoas de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiadas por uma inteligência



■ Após a leitura do texto sobre como proceder diante do erro, prepare e reflita:

Em geral, qual o procedimento adotado pelos professores na divulgação dos resultados da avaliação? É uma ditúde comum estimular o aluno a investigar o caminho da superação do erro?

■ Analise a forma como você estimula os alunos a superarem suas dificuldades. Você registra nos trabalhos os comentários a respeito do seu desempenho?

Auxílio-os a compreenderem a causa de suas dificuldades? Indica outras leituras para orientá-los nos estudos?

Registre sua reflexão no Diário de Estudo.

prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores e mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. Ao avaliar as competências de um aluno de educação profissional da área da Saúde, o que se pretende é que ele demonstre conhecimentos e habilidades sobre o saber, saber-fazer e saber-ser, que os tornam sujeitos tecnicamente eficientes no desenvolvimento de suas atividades, politicamente consciente dos deveres e dilemas de sua profissão, agindo com ética nas situações-problema e socialmente solidários ao lidar com a vida humana.

O aluno é um ser social e, como tal, a escola se preocupa em prepará-lo para viver em sociedade. Além disso, seus estudos deverão levá-lo a se tornar profissional, cidadão economicamente ativo, a serviço da comunidade, com a qual deverá se relacionar. No caso da formação de profissionais formados para cuidar e interagir com o cliente, o desenvolvimento de competências de natureza comunicativa torna-se fundamental.

A principal mudança de atitude se volta para uma visão humanizada do mundo do trabalho, do contexto e das tarefas inerentes à profissão. Na abordagem pedagógica que abraçamos, o estudo e a formação profissional são partes da própria vida, devendo levar ao desenvolvimento de atitudes e interesses que conduzam ao enriquecimento da própria experiência e prática.

Sabemos que a divisão técnica do trabalho em enfermagem restringe, de diversas formas, o nível de autonomia dos auxiliares de enfermagem, que são nossos alunos. Na prática, contudo, eles desempenham um rol de atividades complexas e diversificadas funções, funcionando como a base do sistema médico-hospitalar no país.

O professor deve, portanto, ter clareza das competências que são esperadas dos alunos da educação profissional e das formas de avaliá-las, que são assim definidas no *Sistema de Certificação de Competências*, documento do Ministério da Saúde, 2000.

A definição de competências proposta nesse documento inclui uma série de palavras e expressões, cujos sentidos serão apresentados de forma sucinta, servindo de parâmetro para uma proposta de avaliação.

Iniciativa – analisar o espírito de iniciativa do aluno.

Responsabilidade – observar a postura ética que o aluno demonstra ao lidar com as situações-problema de sua prática de serviço.

Autonomia – avaliar a capacidade do aluno desenvolver suas atividades além da prescrição, de forma interativa e recíproca, sabendo respeitar o compromisso entre as partes envolvidas no processo.

Inteligência prática – avaliar a capacidade demonstrada pelo aluno ao articular conhecimento, habilidades, atitudes e valores, colocando-os em ação para enfrentar as situações imprevistas ou não, de forma eficiente e eficaz.

Coordenar-se com outros atores – observar a capacidade do aluno compartilhar situações e acontecimentos no trabalho, assumido co-responsabilidade e agindo de forma ética e solidária.

Situações e acontecimentos próprios de um campo profissional – avaliar a forma como os alunos aprendem as situações, como se situam e agem diante delas.

A avaliação dessas competências deve ser entendida como momento de aprendizagem, para o aluno, o professor e a escola. Sua finalidade deverá ser a de orientar, transformar, aprimorar. Por isso, deve privilegiar o diálogo e a confrontação entre os diversos pontos de vista dos envolvidos no processo.

Não visa, portanto, julgar o desempenho do aluno, controlar ou responsabilizá-lo por erros, mas estimulá-lo a construir as competências requeridas no exercício de sua profissão. Por isso, a avaliação não poderá se restringir a notas, conceitos, classificação.

Como bem observa Demo (1996), avaliar é sobretudo sustentar o desempenho positivo dos alunos. O autor como isso quer dizer que *não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito de oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os parciais em retomadas e avaliações, as insuportáveis em abertas.*

No Tema 5, serão discutidos os procedimentos da avaliação, que visam fornecer elementos para o professor-enfermeiro investigar a realidade em que atua, bem como obter informações necessárias ao processo avaliativo dos alunos.

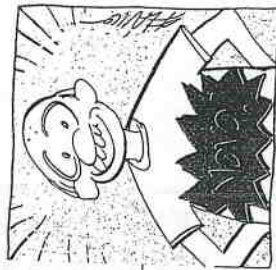


Outras leituras

- Para a compreensão das virtudes do erro e da participação do aluno na avaliação, recomendamos a leitura do capítulo 3 do já indicado livro de Cipriano Luckesi:
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- Para a compreensão, compilação e análise de modelos de avaliação do desempenho, recomendamos a leitura de dois autores:
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (Guia da Escola Cidadã). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.



- Para aprofundar seus conhecimentos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas e de como aplicar a teoria à prática de ensino e da avaliação, recomendamos ler o próprio autor: GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.



TEMA 5

Procedimentos de avaliação qualitativa

Não há vertez absoluta, só a de (re)começar, sempre buscando na realidade as pistas sobre o melhor jeito de caminhar.

Thiago de Mello

Até este ponto do módulo, você pôde ler e refletir sobre formas de pensar e planejar a avaliação da instituição de ensino, do professor e do aluno. Com a leitura deste tema, você poderá confrontar os procedimentos que tem utilizado para a avaliação de seus alunos com aqueles aqui apresentados.

Como resultado desse confronto, esperamos que você confirme procedimentos que já vem adotando coerentemente com o ato de avaliar, segundo uma abordagem transformadora, e que também possa enriquecer sua prática avaliativa com novos procedimentos.

Quando, nessa abordagem, assumimos que a avaliação não é neutra, pois pressupõe uma clara opção teórico-metodológica, isso também diz respeito à escolha dos procedimentos avaliativos. Se pretendemos formar alunos capazes de problematizar a realidade e de nela atuar em uma perspectiva de transformação individual e social, os instrumentos de avaliação da prática educativa têm de ser compatíveis com essa intenção.

Tendo em conta o aspecto quantitativo que ainda perdura nas práticas avaliativas, iremos apresentar alguns procedimentos, aqui tratados como instrumentos de avaliação qualitativa, que visam contribuir para a superação de atividades conservadoras de mensuração da aprendizagem.





Instrumentos de avaliação

Em uma concepção crítica de educação, a avaliação tem um caráter de pesquisa cujos resultados alimentam o processo pedagógico, fornecendo dados/oferecendo subsídios para a tomada de decisões no âmbito da relação ensino-aprendizagem. Os instrumentos de avaliação são os recursos utilizados para a obtenção desses dados/subsídios.

De modo geral, a avaliação escolar a que assistimos é um processo que acontece em períodos bimestrais, completada por um exame final. O professor ensina, avalia a aprendizagem e registra os resultados, exercendo predominantemente as funções classificatória e burocrática, pela necessidade de fornecer uma nota que determina a promoção ou retenção do aluno na série. Nesse processo, os instrumentos mais comumente utilizados são as provas e os testes.

A avaliação que queremos, porém, é uma avaliação reflexiva e investigativa, em que, visando à transformação da prática educativa e ao crescimento dos indivíduos, predominam as funções diagnóstica e formativa. Mediante esse processo participativo, negociado, democrático, que inclui a auto-avaliação, o aluno poderá conhecer, analisar e superar suas dificuldades. Naturalmente essa avaliação privilegiará outros recursos de obtenção e análise de dados sobre o ensino-aprendizagem. Estes deverão ser instrumentos de avaliação qualitativa.

O uso que se faz dos instrumentos de avaliação remete, necessariamente, à diferenciação entre medida e avaliação. Esses são conceitos que, relacionados ao processo de aprendizagem, expressam visões distintas na opção por procedimentos avaliativos. Ao medir, estamos determinando a quantidade, a grandezza, a dimensão, o quanto o aluno dominou os conteúdos. Avaliar é mais abrangente, pois capta o processo formativo percorrido pelo aluno e o significado de sua aprendizagem e tem o objetivo legítimo de contribuir para o *exito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos* (Hadiji, 2001, p.15).

Podemos dizer, então, que medir e avaliar são operações que se complementam?

Registremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido limitado do termo. Todos os professores deviam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de "nota verdadeira" quase não tem sentido. (...) deve se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação. Ela não é uma medida. Mas, então, em que consiste (Hadiji, 2001, p.34)?

Respondendo a essa questão, o autor aponta a existência de uma dupla dimensão na operação de avaliação escolar: a comunicação e a negociação, que ocorrem no contexto social. Considerando que a negociação e a comunicação são essenciais na avaliação escolar, torna-se necessário que todos os procedimentos avaliativos sejam estabelecidos num contato entre os envolvidos.

■ A avaliação que queremos não se harmoniza com procedimentos conservadores de coleta de informações.

■ A avaliação reflexiva, com caráter de pesquisa, requer acompanhamento permanente, um processo contínuo de observação, reflexão e ação.

■ A avaliação não exige um ritual com data marcada, antecedido de ansiedade e expectativa angustiante do aluno.

■ A avaliação do aluno não pode se basear em um único oferecido, no qual um único instrumento é utilizado.

■ O aluno deve ser avaliado de modo integral, o que inclui conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer), valores e atitudes (saber-ser), pressupondo o utilização de diferentes instrumentos.

Aparentemente, essa transformação no caráter e nas funções da avaliação seria acompanhada de um pesado aumento das tarefas do professor. Na verdade, a transformação na dinâmica do processo de avaliação só tem sentido construtivo se as tarefas de observação, reflexão e ação forem compartilhadas entre o professor e o aluno, entre o professor e a turma, em um processo que pressupõe diálogo e auto-avaliação.

Qualquer atividade apresentada, um trabalho realizado de modo espontâneo pelo aluno, uma prática de laboratório, um exercício de revisão, são elementos que devem ser considerados na avaliação do aluno. O importante é que, de modo rotineiro, essas tarefas sirvam de base para o diálogo, a discussão, a análise dos acertos e dos erros pelo aluno e pelo conjunto da turma, utilizando as dificuldades de modo construtivo.

Nesse sentido, Hoffmann (2001) considera que *avaliar é essencialmente problematizar, não com a intenção de resolver problemas, de chegar a resultados, mas com a intenção de provocar o pensar, a curiosidade, a formulação e a reformulação de diferentes hipóteses por alunos diferentes* (p.135).

Seleção de instrumentos qualitativos

A opção pelo uso de instrumentos de avaliação qualitativa na educação profissional permite acumular informações sobre como as competências vêm sendo construídas, identificando, nesse percurso, o sucesso obtido pelos alunos, as dificuldades sentidas e a superação (ou não) das mesmas.

Entre esses instrumentos – compartilhados por professores e alunos – selecionamos as atividades do cotidiano, a observação, os projetos de trabalho, o portfólio, o estudo de caso, o questionário e a entrevista.



Considere os procedimentos de avaliação que você tem utilizado com seus alunos. Eles são compatíveis com uma avaliação negociada e problematizadora, nos termos de Hadji e Hoffmann? Que mudanças você poderia introduzir nesses procedimentos? Argumente, justificando sua resposta no Diário de Estudo.

As atividades do cotidiano

Coerentemente com a proposta da educação profissional para a saúde, adotada neste curso, as atividades do cotidiano representam uma oportunidade de o professor avaliar o aluno de forma cooperativa, reflexiva e criativa. Tais atividades devem ser assumidas como um processo de construção de competências pelos alunos. Nesse sentido, o professor poderá estimular a realização de atividades que sejam significativas para eles, incentivando-os a pesquisar um determinado assunto, a usar diferentes materiais de consulta e a desenvolver formas comparilhadas de trabalho.

É preciso dar um novo significado às atividades como instrumento avaliativo, que podem representar uma nova oportunidade de aprendizagem. Hoffmann (2001) considera que

as tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos:
 Para o professor, elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos. X elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica;
 para o aluno, oportunidade de reorganização e expressão de conhecimento. X elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem (p.168).

Sem dúvida, essa via de mão dupla favorece tanto a aprendizagem do aluno quanto o trabalho do professor, pois ambos aprendem construindo o que ainda precisam modificar e transformar no seu cotidiano, num processo dialógico e formativo. Esse procedimento foge da avaliação pontual com data marcada para realização de provas e testes. Para o desenvolvimento de atividades criativas sugere-se:

- citar um clima colaborativo e solidário;
- estimular a realização de atividades coletivas e em pequenos grupos;
- utilizar diferentes linguagens, além do texto escrito, apresentando atividades que envolvam as linguagens visual, sonora, cinesésica e outras;
- propor atividades sugeridas pelos próprios alunos;
- formular atividades que permitam evidenciar a construção das competências.

A observação

Ao olhar para um mesmo objeto, certamente, duas pessoas irão perceber coisas bastante diferentes. Isto porque a forma como apreendemos a realidade depende de nossa história pessoal e, principalmente, de nossa bagagem cultural. De acordo com Ludtke e André (1986), o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas experiências e práticas fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desatando-se de outros (p.25). Dessa forma, as automas recomendam que é importante planejar a observação para que ela se torne um instrumento válido e fidedigno. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar.

Entendemos que a observação é um dos principais instrumentos de avaliação das competências dos alunos, pois, como você já viu neste módulo, as competências se manifestam em situações-problema, transcendendo o espaço da sala de aula. Assim, a observação é, por exemplo, um instrumento valioso no acompanhamento e na avaliação das atividades práticas.

Para orientar a observação, o professor necessita de um roteiro de observação, contendo em linhas gerais as habilidades, as capacidades, os hábitos, as atitudes a serem observados, de modo a poder registrar sua percepção e organizar os dados. Hoffman (2001) alerta para o processo dialético que deve existir no ato de observar. Diz a autora que,

os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os alunos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um "exercício de prestar atenção ao processo" (p.175).

No entendimento da autora, os dados que o professor construiu sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem o compromisso de atribuir significado. Parece-nos significativa a comparação estabelecida pela autora, quando relaciona os registros feitos pelo médico aos registros do professor:

Todo médico faz muito registro sobre o que observa nos pacientes ao examiná-los, tal com se vale de outros instrumentos, para além da observação clínica, para chegar a um diagnóstico. Testes laboratoriais, radiográfias, prontuários médicos e outros dados constituem instrumentos imprescindíveis à sua avaliação e tratamento dos doentes. Também em sala de aula, a observação diária dos alunos é parte natural do processo. Assim, tais observações precisam transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento. Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Em síntese, é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável (2001, p.179).

No processo formativo, a observação permite avaliar:

- as habilidades de leitura, compreensão e expressão de idéias;
- o interesse em pesquisar, desenvolver experimentos;
- o comportamento do aluno ao participar de uma discussão, estudar em grupo: atitudes de solidariedade e respeito ao outro, qualidades de liderança, etc.;
- a capacidade de problematizar os dados da realidade e de relacionar teoria e prática nas atividades profissionais;



- o desenvolvimento de hábitos e destrezas no manuseio de instrumentos e realização de procedimentos inerentes à profissão;
- enfim, as competências de natureza técnica, metódica, comunicativa e sócio-política construídas na formação.

O projeto de trabalho

Alguns autores incluem o *projeto de trabalho* entre os instrumentos de avaliação na educação profissional. A justificativa para essa inclusão está na possibilidade de os alunos construírem competências mediante o desenvolvimento de projetos, sendo a avaliação das competências essencial para o projeto.

Denominado projeto de estudo, para Gardner (1995), ou projeto de trabalho, para Hernández (1998), ou método de projetos, para Bourrier (2001), é uma forma de trabalho cooperativo envolvendo professor e alunos, em torno de uma situação-problema. Para esses autores, trabalhar com projetos favorece a pesquisa da realidade, a integração de conhecimentos e a aprendizagem ativa por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da tomada de decisões e da comunicação interpessoal.

O trabalho com projetos se fundamenta nos princípios da integração de conteúdos e da transdisciplinaridade. Alegam seus defensores que a divisão de conhecimentos em disciplinas constitui um artifício, pois, na sociedade em geral e, principalmente, no mundo do trabalho, utilizamos, ao mesmo tempo, conhecimentos de diferentes áreas para lidar com uma determinada situação.

Em uma situação de atendimento ambulatorial pré-natal, por exemplo, um(a) enfermeiro(a), além de competências específicas de sua área, utiliza conhecimentos verbais-lingüísticos e matemáticos para se comunicar com a gestante e preencher a ficha de atendimento com as informações por ela fornecidas e as obtidas ao medir a altura uterina. Usa a tabela de peso e altura, calcula as semanas de gravidez e estima a data do parto, para orientá-la nos cuidados necessários à sua saúde e a de seu filho nesse período.

Hernández (1998), apoiado em Gardner (1995), adota para o fato de que:

Os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vincula convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar, pois requer uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade (p.173).

De fato, o trabalho com projetos implica não só uma reformulação da prática pedagógica como mudanças no próprio plano político-pedagógico da escola, ao trazer para a prática educadora o desafio de ações que ultrapassem os muros escolares.

Não existe um modelo único de projeto. Os projetos podem ser trabalhados de acordo com rotérios diversos. Uma característica, porém, deve estar presente e de modo bem característico em qualquer que seja a trajetória planejada – a avaliação.

Hernández (1998) distingue três momentos avaliativos nos projetos de trabalho, que *agem como uma forma de diálogo do professor com o conhecimento que os*

alunos vão construindo (p.94). São eles: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação resgatadora.

Na avaliação inicial, dados são obtidos para que o professor possa conhecer melhor o grupo e, com ele, definir e planejar o projeto. Na avaliação formativa estuda a base de todo o sucesso do projeto, apoiando o professor na tarefa de ajuste constante da proposta e dos trabalhos dos alunos. A avaliação resgatadora representa a síntese dos trabalhos, o momento que permite reconhecer os *estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino planejadas (op. cit., p.95).*

Gardner (apud Hernández, 1998) introduziu o *portfólio* como estratégia de avaliação de projetos de desenvolvimento de inteligências artísticas. Na visão de Hernández, o *portfólio* constitui

um conjunto de diferentes classes de documentos: notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, representações musicais (...) que proporcionam evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (p.98).

De fato, por não estabelecer limites no tipo de documentos que pode conter, o *portfólio*, como recurso de avaliação, oferece uma riqueza imensa a ser explorada.

O portfólio

Na educação profissional na área da Saúde, a aprendizagem democrática e significativa, observadas as dimensões humana e ética, implica uma avaliação de natureza qualitativa. O *Portfólio* – coleção de trabalhos e anotações dos alunos – é um instrumento potencialmente valioso de uma avaliação dessa natureza.

O *portfólio* consiste, na sua essência, de uma pasta individual, onde são colecionados os trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer dos seus estudos de uma disciplina, de um curso, ou mesmo durante alguns anos, como ao longo de um ciclo de estudos. Gardner (1995) prefere a denominação *processo-fólio*, que ele considera ideal para a avaliação de projetos e define como um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem.

Conteúdo do portfólio

Além de sua própria produção acadêmica, o aluno é incentivado, pelo professor, a colecionar, no *portfólio*, o registro de suas reflexões e impressões sobre a disciplina ou curso, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos indicados, as técnicas de ensino, sentimentos, situações vividas nas relações interpessoais e outros aspectos. No momento devido, todo esse material



- qualidade do trabalho – entre outros aspectos de qualidade em enfatizados, estão as capacidades de criar, de inovar e de imaginar;
- comunicação – com colegas ou com uma audiência mais ampla;
- reflexão – capacidade de se distanciar do próprio trabalho, de monitorar seus próprios objetivos e de avaliar seu progresso.

Em suma, a análise das características do *portfólio* permite inferir que este é por excelência um instrumento de avaliação qualitativa, continuada e formativa. O registro frequente dá um sentido cronológico às anotações que, desse modo, propiciam acompanhar e avaliar continuamente o sentido da aprendizagem do aluno.

O “estudo de caso” na construção e avaliação de competências

De acordo com o sociólogo Becker (1999, p.117), o termo *estudo de caso* vem de uma tradição de pesquisa nas áreas da Medicina e da Psicologia, referindo-se a *uma análise detalhada de um caso individual que explicita a dinâmica e a patologia de uma doença dada; o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intencional de um único caso.*

O estudo de caso difundiu-se para outras áreas e tornou-se uma das principais modalidades de análise das ciências sociais. Diferentemente da área médica, o caso típico estudado em ciências sociais pode não ser o de um indivíduo, mas o de uma organização ou comunidade. Becker assinala que já foram realizadas pesquisas do tipo *estudo de caso* em áreas amplamente diversificadas, tais como condições de saúde numa comunidade e as interligações entre bairros pobres.

Além de ser amplamente recomendado pelas abordagens de pesquisa qualitativa, nas áreas da educação e do ensino, temos exemplos da aplicação bem-sucedida do estudo de caso na construção e na avaliação de competências (Moulin e Monat, 2000).

Desde a década de 80, o estudo de casos reais, descritos pelos próprios alunos, vem sendo utilizado por tutores e orientadores dos cursos de especialização a distância, na área de Educação, promovidos pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, para desenvolver habilidades de observação, análise, síntese, relacionar teoria e fatos, além da capacidade de resolução de problemas.

O Curso de Especialização em Avaliação, a distância, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) e a Cátedra UNESCO de Educação a Distância, também utilizou estudos de casos reais como conteúdo de exercícios e na avaliação da aprendizagem, em 1997/1998.



coleccionado poderá oferecer subsídios para a avaliação do aluno, do professor, dos conteúdos e das metodologias de ensino, assim como para estimar o impacto da disciplina, curso ou programa educacional.

Os dados e impressões devem ser registrados continuamente, o que imprime à coletânea de documentos conteúdos no *portfólio* um significado muito mais amplo e realista do que as informações que resultam de avaliações pontuais realizadas em situação de exame.

O portfólio e a avaliação formativa

De fato, as anotações frequentes fornecem uma imagem em movimento contínuo, identificando o percurso caminhado. Enquanto as provas constituem a expressão de um momento, a imagem estática de um instante da vida acadêmica, a ordem cronológica da produção aponta o ritmo e o sentido do processo.

A coletânea de trabalhos, anotações e exercícios contidos na pasta individual permite construir, entre outras coisas, o perfil acadêmico do aluno, refletindo os temas de seu interesse, suas dificuldades e o potencial a ser desenvolvido.

Moulin (2001) considera o *portfólio* o instrumento mais adequado, tanto ao princípio da avaliação como um processo contínuo, quanto ao princípio da avaliação integral, que abrange o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Para a autora:

Por posuir um lado pouco formal, o portfólio pode incluir notas alternativas, comentários e reflexões que permitam registrar e comparar o caminho da aprendizagem, identificar as bloqueios, os obstáculos vencidos, as firmas vitórias para enfrentar e superar as dificuldades.

Observe-se que a análise do *portfólio* deve considerar a coletânea de dados como um todo e a perspectiva do aluno, que está no centro do processo, fazendo predominar as funções diagnóstica e formativa e abandonando a concepção de avaliação quantitativa, ligada a padrões pré-definidos, muitas vezes construídos para justificar práticas seletivas e mecanismos de exclusão.

Análise do portfólio

Você percebeu que não existe um padrão pré-estabelecido para a construção do *portfólio*. São tão amplas as possibilidades de forma e de conteúdo, que ele pode ser analisado por diferentes ângulos e de acordo com critérios variados – desde que sejam planejados com a participação dos alunos e sejam passíveis de ser negociados.

Como exemplo, citamos Gardner (1995) que está considerando os projetos (e os *portfólios* dos alunos) da escola que vem pesquisando (Escola-Chave) em termos de cinco dimensões:

- perfil individual – potencialidades, dificuldades e inclinações cognitivas do aluno;
- domínio de fatos, habilidades e conceitos – capacidade do aluno de mostrar conhecimento dos fatos, domínio de conceitos e habilidades;

Nesse Curso, episódios e situações-problema (casos) relacionados com a área do Curso (avaliação) e descritos pelos próprios alunos foram grupados em áreas, por similitude, e selecionados de acordo com a temática das disciplinas do curso (Souza, 1997). Os casos selecionados foram dramatizados e transformados em vídeos.

Após o estudo dos temas nos módulos impressos, os alunos tiveram oportunidade de praticar exercícios de aplicação dos ensinamentos teóricos adquiridos, através da análise dos casos contidos nos vídeos. Para tanto, no início do curso, em encontro presencial, receberam instruções a respeito da sistemática de análise de casos (Souza, 1997).

Ao final do estudo de cada uma das disciplinas, outros casos foram selecionados para serem utilizados na elaboração das provas escritas que avaliam a aprendizagem do aluno. As provas consistiam na análise de casos e aplicação das teorias estudadas na solução destes.

Em suma, o estudo de caso tem um grande potencial de aplicação no processo educativo. Pode ser usado como base real para exemplificação e compreensão dos fenômenos e problemas recorrentes na área de estudo do curso, assim como para a explicitação da relação entre as teorias estudadas e a realidade da prática profissional.

Através do estudo de caso, o aluno é estimulado a exercitar operações mentais, essenciais para a construção de competências, que geram autonomia de pensamento.

Finalmente, casos reais podem ser apresentados aos alunos para fins de avaliação de conteúdos e competências.

Sistemática para a análise de casos

A primeira condição para a utilização de análise de casos, quer como exercício, visando à construção de competências, quer como base para a avaliação do domínio de conteúdos e do processo de aprendizagem do aluno, é a seleção do caso.

Em primeiro lugar, recomendamos que o caso seja real, descrito por usuários de um determinado serviço relacionado com a temática do curso ou por profissionais dessa área. Diferentemente do experimento de laboratório, concebido para testar uma ou poucas proposições, o estudo de caso tem que ser preparado para incluir uma variedade de problemas teóricos, metodológicos e técnicos e descrição de comportamentos adequados e inadequados, que o aluno deverá analisar e identificar.

Na análise do caso sugerimos seguir os seguintes passos:

1 – Descrição do caso (como se passou na realidade)

Apresentado o caso ao aluno, ele deve proceder a uma leitura atenta do texto. Em seguida, deve *observar, identificar e descrever* os aspectos essenciais do problema, a forma como o episódio se passou: o ambiente e “clima” predominante na ocasião; as ações e reações dos personagens envolvidos; os métodos e procedimentos técnicos utilizados; os padrões e critérios para a escolha dos procedimentos; as limitações de ordem humana, física e material e outros detalhes necessários à compreensão do caso.

2 – O que dizem as teorias?

O segundo passo consiste na procura, pelo aluno, de material informativo a respeito do assunto tratado no caso, ou seja, na identificação do referencial teórico que explica o fato (o aluno estará desenvolvendo, então, a habilidade de estabelecer relação *teoria x prática*).

O aluno deve procurar identificar os pressupostos teóricos que explicam o fato, os procedimentos técnicos, a sistemática de trabalho e as atitudes profissionais mais indicadas para lidar com o caso.

3 – Análise à luz do referencial teórico

Com base nos ensinamentos do material informativo consultado, será realizada a *análise crítica* da situação. Ao efetuar a análise, o aluno poderá responder a questões tais como:

- Como o ambiente contribuiu para potencializar o problema? Como deveriam ter agido e reagido os personagens?
- Como deveria ter sido tratado o problema? Em que medida os métodos e procedimentos técnicos utilizados foram os mais adequados? De acordo com as teorias, quais seriam as atitudes profissionais mais adequadas nesse caso?
- Até que ponto os critérios para a escolha dos procedimentos foram os mais adequados?
- Que papel exerceram as limitações de ordem humana, física e material? De que modo elas poderiam ter sido superadas?

4 – Aplicação da teoria à prática e síntese (como o caso deveria ter se passado)

Na última etapa, o aluno *sintetiza* sua análise e, considerando as informações teórico-metodológicas que possui, é solicitado a (re)elaborar o caso e a sugerir novos caminhos para lidar com a situação (*aplicação*). Deverá responder à seguinte questão: Como proceder em situação idêntica?

O questionário

É um instrumento de avaliação utilizado com o objetivo de levantar informações para subsidiar os processos de tomada de decisão sobre a efetividade de uma instituição ou de um curso, a adequação de uma disciplina ao currículo, a qualidade do material didático utilizado em um programa, entre outros aspectos. Além disso, o professor poderá utilizar o questionário para obter dos alunos informações sobre o processo ensino-aprendizagem, conforme apresentado no Tema 3 deste módulo.



De acordo com as suas características e com os objetivos que pretende alcançar, o questionário pode ser aberto, fechado ou misto.

- O questionário aberto possibilita ao aluno construir sua própria resposta.
- O questionário fechado possibilita ao aluno selecionar uma resposta dentre várias já construídas. Ele é recomendado quando se pretende investigar a opinião de um contingente maior de alunos num determinado contexto escolar.
- O questionário misto é aquele que inclui os dois tipos de questões.

Utilizado em atividades do cotidiano, o questionário pode ser utilizado como um instrumento que visa estimular a criticidade do aluno diante de uma situação-problema. Nesse sentido, os mais indicados são o aberto e o misto.

Constituem exemplos de questões nesse sentido:

Dê sua opinião sobre a afirmativa abaixo:

No Brasil, o problema da saúde já está resolvido.

Assinale sua opinião e justifique:

O combate ao mosquito da dengue depende de uma ação conjunta dos Governos: Federal, Estadual e Municipal e das comunidades locais.

() Sim () Não

Por quê?

A entrevista

A entrevista é uma forma de gerar informações que podem ser utilizadas para entender o programa que está sendo avaliado, da perspectiva do participante (Dey et alii, 1997, p.17). Esse instrumento de avaliação qualitativa é também usado quando há necessidade de complementar ou conferir informações obtidas por outros meios, tais como observação e questionário.

A entrevista desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. Pode ser um instrumento fundamental para o conhecimento da realidade onde o professor atua e de interação com os alunos no processo pedagógico.

A entrevista pode ser não-estruturada – realizada através de uma conversa guiada pelo entrevistador. Para fins de avaliação, no entanto, a entrevista é geralmente estruturada, isto é, segue um roteiro de perguntas, pressupondo que o entrevistado conheça as respostas. Nesse caso, o roteiro de uma entrevista é o instrumento da avaliação.

A seguir, apresentamos um roteiro de entrevista aberta, em que o entrevistador, depois de identificar o entrevistado, sua formação e experiência profissional, formula apenas uma questão geradora, esperando que a resposta seja em forma de relato contendo as opiniões formadas pelo entrevistado sobre o tema tratado.



Como você viu no Módulo 6, em um ação pedagógica crítica, seja ela no serviço ou na escola, é necessário mergulhar no mundo dos alunos, partindo de onde eles estão e de onde se situam: socialmente, para ir criando outros formas de se fazer em saúde.

Da mesma forma, quando abordamos o tema avaliação, os procedimentos a serem adotados devem estar em consonância com o contexto onde a ação pedagógica ocorre. Quem são os alunos? Onde vivem? Quais os seus anseios? Quais são suas dificuldades? Esses e outros defníamos os procedimentos que utilizamos na avaliação.

Ao optar pelo uso de instrumentos avaliativos, pense sobre isso.

1 – Dados de identificação do aluno

2 – Dados sobre a formação

3 – Dados sobre a experiência profissional

4 – Questão geradora: Quais eram suas expectativas ao ingressar no curso técnico em enfermagem e que contribuições ele tem trazido à sua prática profissional?

Análise e utilização dos resultados da avaliação

A avaliação formativa é contínua, mas de nada vale todo o trabalho de selecionar instrumentos para a coleta de informações, se os resultados obtidos não forem analisados e discutidos com os alunos. Incorporar a nova rotina de acompanhar o desenvolvimento do aluno por meio de suas atividades em geral deve ser a meta do professor que deseja adotar a avaliação com caráter reflexivo e de investigação. Como no processo de pesquisa, os resultados da avaliação devem ser analisados, interpretados e utilizados para fins de compreensão e de superação das dificuldades.

Na avaliação significativa e transformadora que caracteriza a Pedagogia da Inclusão, é essencial a discussão dos resultados da análise, com o aluno e em benefício do aluno. Desse modo, abandonamos os procedimentos de análise e registro dos resultados e passamos a enfatizar a análise e utilização dos resultados.

Lembramos, porém, que a adoção da nova dinâmica de avaliação exige que todo o grupo perceba que as dificuldades podem representar o caminho para a aprendizagem e que a análise conjunta dos resultados requer uma atitude de tolerância e de respeito entre os participantes do processo. No comentário das atividades, o importante é que seja esclarecido por que certas respostas não correspondem ao padrão de acerto e discutido por que alunos que erram uma questão considerada fácil foram capazes desenvolver corretamente questões que exigiam elaboração ou raciocínio mais complexos.

Por parte do professor, em primeiro lugar, é preciso muita habilidade para sensibilizar a turma com relação ao sentido construtivo da análise conjunta dos resultados da avaliação, criando um clima democrático e de cooperação, evitando assim que o processo afete a auto-estima dos alunos com maior dificuldade.

Além disso, o professor precisa ter humildade bastante para reconhecer que o enunciado pouco esclarecedor de uma questão por ele formulada induziu o aluno ao erro ou para aceitar que existam diferentes formas de raciocínio,





Análise o livro como você vem divulgando os resultados da avaliação, como vem lidando com as dificuldades dos alunos e como tem utilizado os procedimentos avaliativos.

Você sente necessidade de rever sua prática de avaliação no que se refere a esses procedimentos?

quando não houve erro propriamente, mas o encaminhamento da resposta foi diferente daquele esperado.

A última etapa do processo de avaliação, na verdade, é um retorno ao princípio. Os resultados da avaliação constituem os subsídios para o repensar e para a revisão do planejamento da ação educativa, incluindo desde os recursos didáticos e os procedimentos pedagógicos até os instrumentos de avaliação.



Outras leituras

Se você tem interesse em desenvolver pesquisa qualitativa em educação, recomendamos o livro

LUDKE, Mengi, ANDRÉ, Marty E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Para ampliar conhecimentos e habilidades relativas à construção de instrumentos de avaliação, recomendamos a leitura do livro

SANT'ANNA, Iza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Conhecimentos sobre avaliação de competências na educação profissional, desde as bases conceituais até a construção de critérios, seleção de instrumentos e as formas de análise dos resultados podem ser ampliados com a leitura do artigo

DEPRESBITERES, Lea. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? In: Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.37-47, set./dez., 2001.*



Síntese

Você está concluindo o estudo do Módulo 8 – *Proposta pedagógica, diagnóstico e ação*, cuja proposta principal é proporcionar uma reflexão sobre o processo de avaliação, à luz de conceitos, sugestões de forma a fazer com que você possa repensar sua prática avaliativa, refletindo ou reformulando procedimentos.

Dentre os principais conceitos trabalhados neste módulo, está a ideia de que a prática da avaliação não pode ser dissociada do projeto político-pedagógico da escola. Por um lado, esta qualificação não é a respeito, que se está avaliando, do processo de ensino-aprendizagem, e, por outro lado, a avaliação não pode ser planejada, por outro, os resultados das avaliações contribuem as informações necessárias ao encaminhamento da prática avaliativa, permitindo a autoavaliação, sendo, portanto, essenciais, resultados que permitem a reflexão e a ação.

Sendo assim, ao estudar o Tema 1, você perceberá que o caráter do projeto político-pedagógico pedagógico de uma escola, o planejamento de avaliação, a avaliação em si, e também as práticas avaliativas, que vêm influenciando as práticas avaliativas e a importância de identificar quem é quem, para tanto, os indicadores necessários e as necessidades dos alunos.

Nessa primeira etapa, você também terá que refletir sobre a avaliação, entendendo fundamentalmente, em face da necessidade de acompanhar o processo formativo do aluno, trabalhar suas dificuldades.

No estudo do Tema 2, foram abordadas as possibilidades de avaliação institucional, que se refere ao projeto político-pedagógico da escola, também apresentando os procedimentos e os indicadores necessários para a implementação do projeto de avaliação institucional.

No desenvolvimento do Tema 3, tratamos da avaliação do docente, abordando os critérios e indicadores que se utilizam no processo de avaliação, e também, apresentando os procedimentos necessários para a implementação do projeto de avaliação institucional.

No Tema 4 foram abordadas as dificuldades, as condições de aprendizagem, para a avaliação, entendendo-se a reflexão para a implementação de uma avaliação institucional, que se refere ao projeto político-pedagógico da escola, e a avaliação de competências, que guarda relação com seus alunos, as possibilidades de o professor trabalhar as dificuldades do aluno. Na concepção de avaliação, apresentando o estudo desse tema, identificamos que o processo de avaliação, de competências, se por oferecer a ao aluno a oportunidade de desenvolver as...

Finalmente, no estudo do Tema 5, foram abordados vários conceitos, tais como de procedimentos avaliativos e a distância entre o método avaliativo...

Nesse tema, você se deparará com a questão de diferentes instrumentos de avaliação, qualificar, observar, estruturar, questionário, portfólio, estudo de caso, atividades do cotidiano e projeto de trabalho.

Após a conclusão do estudo deste módulo, recomendamos que você retorne suas reflexões, indicar sobre a avaliação e faça uma análise comparativa entre aquelas noções e as que você adquiriu com o estudo dessa temática. Procure analisar as modificações percebidas, tanto teóricas como práticas, e que temas gostaria ainda de aprofundar. Se desejar, continue suas anotações no Diário de Estudo.

1875

1875

1875