Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem: instrumentos de avaliação¹

A avaliação demonstra-se importante como um dos fatores dos processos de aprendizagem e de ensino, que tem como função principal informar os efeitos das situações de ensino planejadas, todavia, tem problemas que estão ligados com o sistema educacional e a sociedade em geral, mas ela deve ser descoberta como uma ferramenta à disposição dos educadores e de toda a sociedade. Assim, deve-se mudar a prática avaliativa em conjunto com uma mudança no processo ensino-aprendizagem, começando com a conscientização da necessidade dessa mudança acompanhada de uma conscientização da correta utilização dos instrumentos de avaliação. Há que se ressaltar que a avaliação não é estanque, ela deve ser continuada; a avaliação não termina com a aplicação e correção da prova, mas continua, com a análise dos resultados, a fim de possibilitar ao docente conhecimento de suas falhas no processo ensino-aprendizagem, bem como permite ao discente o conhecimento de seus erros, para um futuro trabalho de recuperação. Insta salientar, ainda, que outras alternativas de avaliação devem ser utilizadas como complemento da avaliação através dos instrumentos de avaliação, pois, conforme afirmado, a avaliação não é estanque, nem um fim em si mesma, ela é continuada.

Evaluation is important as one of the agents in the learning and teaching processes and its main goal is the report of the consequences of planned teaching situations. Although it has problems linked to the education system and to the society at all it must be considered as a tool at teacher's and at society's disposal. Thus the evaluation usage must be changed as well as the teaching-learning process, beginning with the knowledge of the need of this change, followed by the knowledge of the correct usage of the evaluation tools. It is important to emphasize that evaluation is not inert, that it must be continuous. Evaluation does not end on the application and correction of a quiz. It goes further on the analysis of the results in order to let the teacher know his faults in the teaching-learning process, and in order to let the student know his mistakes so that he may work on them. It is relevant to say that other alternatives evaluation methods shall be used to complement the evaluation, since evaluation is not inert, since it must be continuous, as stated above.

La evaluación se muestra importante como un de los factores de los procesos de aprendizaje y de enseñanza cuya función principal es la comunicación de los efectos de las situaciones de enseñanza planeadas. Sin embargo ella tiene problemas que tienen que ver con el sistema de educación y con la sociedad en general pero debe ser considerada como una herramienta a disposición de los maestros además de toda la sociedad. De esta manera hay que cambiar la práctica de evaluación juntamente con el proceso enseñanza-aprendizaje, empezando con la conscientización de la necesidad de esto cambio y enseguida la conscientización de la correcta utilización de los instrumentos de evaluación. Hay que decir que la evaluación no es inerte, que ella tiene que ser continua. La evaluación no termina en la aplicación y en la corrección de pruebas, sino que continua en las análisis de los resultados a fin de posibilitar al maestro el conocimiento de sus imperfecciones y al alumno el conocimiento de sus errores para que pueda recuperarse. Como la evaluación no es inerte, sino continua, como dicho antes, otras alternativas deben ser utilizadas como complemento de la evaluación.

Palavras-chave: avaliação, ensino, aprendizagem, sistema educacional.

Autor:

Prof. Lilian Trindade Pitta

Pós-Graduada em Qualificação para o Magistério Superior, professora e advogada orientadora na Universidade Estácio de Sá.

Introdução

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é matéria de muitas discussões, desde longa data. Ainda hoje, a prática educativa se pauta por uma *pedagogia do exame* (Luckesi, 1999, p. 17), pois a avaliação está muito mais ligada com a reprovação do que com a aprovação.

Considerando a avaliação nesse sentido, os estudantes continuarão a ser avaliados através da habilidade para memorizar, que é o mais baixo nível do pensamento humano, banalizando a aprendizagem, fazendo com que os estudantes se desinteressem pelo processo de formação, que deve ser considerada em sua

forma mais ampla, seja formação em nível escolar, como também em nível de caráter.

Assim é que se vislumbra a avaliação sob dois aspectos: o primeiro privilegia a problemática da mudança na prática avaliativa e o segundo encontra-se relacionado com a correta utilização dos instrumentos de avaliação no processo ensino-aprendizagem.

A mudança na prática avaliativa

A avaliação da aprendizagem tem sido usada, desde o século XVI, como disciplinamento social dos alunos e a utilização das provas como ameaça. Os jesuítas, com a Pedagogia Jesuítica, século XVI, tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente. Já Comênio, com a Pedagogia Comeniana, dizia que o medo era um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor podia e devia usar esse meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Na burguesia, o medo e o fetiche eram mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não operava na transparência, mas sim nos subterfúgios.

¹Trabalho monográfico de final de Curso da Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Qualificação para o Magistério Superior - UNESA - 2002

Considerando as experiências anteriores, deve-se levar em conta que a esperança no futuro reside exatamente na certeza de que o educador rompa as barreiras que o aprisionam. De fato, não é fácil mudar, mas inevitavelmente deve acontecer, e tal mudança é dificultada pela resistência não só dos docentes, como também da sociedade.

Mas para mudar a avaliação, insista-se, é preciso perder o medo de mexer em suas estruturas e considerar, como afirma Hoffman (1998, p. 14), que *cada avaliador se denuncia ao avaliar, pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e do seu grau de saber sobre uma disciplina ou área do conhecimento*. Prossegue lembrando que o professor constrói o contexto avaliativo.

Todavia, não basta querer mudar, é necessário praticar essa mudança, assim, o docente precisa se mostrar alguém realmente interessado em que o aprendizado aconteça, usando o diálogo como fonte de entendimento.

Avaliação

Antes de explicitar o conceito de avaliação, faz-se necessária distinção entre testar, medir e avaliar. Testar é verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes; medir é descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo; e, avaliar é interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. Como se pode verificar, os três conceitos são distintos, mas se complementam. De qualquer sorte, para Victor H. Noll (1965, p. 15), *o importante não é que o processo seja denominado testar, medir ou avaliar, mas sim que se determine o progresso ou o status do estudante com relação ao objetivo visado*.

Alguns renomados estudiosos do assunto definem o processo de avaliação, tais como Ralph Tyler (1974); Michal Scriven (1978); Daniel Stufflebeam (1978); Bloom, Hastings e Madaus (1983), entre outros. Para Haydt (1997, p. 13) a avaliação *é um método, um instrumento; portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada*.

A avaliação tem princípios básicos que podem ser descritos em quatro características, sendo a primeira de que, por ser um processo contínuo e sistemático, ela deve ser constante e planejada e não esporádica nem improvisada, como a utilizam ainda alguns docentes. Ela tem característica de ser funcional, porque se realiza em função de objetivos, sendo tais objetivos elementos norteadores da avaliação. Ela também é orientadora, permitindo ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir as falhas. E, por fim, a avaliação é integral, vez que analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo, incidindo sobre os elementos cognitivos e sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

Basicamente, a avaliação apresenta três funções, a saber: diagnosticar, controlar e classificar e, relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação, que são: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação com função diagnóstica tem como um dos propósitos informar ao professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de ensinar o ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. Todavia, não é apenas no início de uma nova etapa que se realiza a avaliação diagnóstica. Ela também pode ser utilizada no início de cada

unidade de ensino, a fim de verificar quais as informações que os alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Outro propósito que a avaliação diagnóstica tem é de identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas. Vale lembrar, ainda que *para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica* (Luckesi, 1999, p. 82). Haydt (1997), quanto à avaliação formativa, afirma que ela é realizada durante todo o passar do ano letivo, com o objetivo de averiguar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, ou seja, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades, desde que seja exercida com função de controle. Logo, tem-se que o propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, ou seja, verificar se o aluno está dominando aos poucos os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes. Quanto à avaliação somativa, com função classificatória, ela consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, realizando-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Assim, ela atribui ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção e é com essa função que a avaliação tem sido mais usada. Apresentadas as funções da avaliação, pode-se afirmar que a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, em que pese estar ocorrendo lentas modificações no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, na maneira do docente avaliar e ser avaliado. Para Luckesi (1999, p. 81), *a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica*.

Instrumentos de avaliação

Inicialmente, deve-se distinguir técnicas de instrumentos de avaliação. A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas e o instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso. Para que o docente utilize corretamente um instrumento de avaliação é necessário que tenha domínio da técnica. Sabe-se que ainda hoje encontra-se muitos professores que utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, fazendo crer que tais subsídios agem como elemento motivador da aprendizagem (Pedagogia Comeniana), o que, diga-se de passagem, é completamente absurdo. Agindo desta forma, ele estará enganando os alunos, pois no fundo não estará "ensinando a aprendizagem" e, ao mesmo tempo estará se enganando, crente que seu trabalho está sendo realizado de forma correta, o que é uma ilusão, ou melhor, desilusão, pois os alunos não estarão aprendendo, mas sim memorizando o conteúdo, através das ameaças realizadas. De fato, o problema da avaliação não está somente na mera eliminação das provas, como afirma Veiga (2000, p. 243), *estas podem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais importante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes*. Logo, nasce a necessidade de verificar os tipos de provas que podem ser utilizados para medir a aprendizagem, valendo acrescentar que a preocupação deve incidir no quão inteligentes elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo. Para elaborar uma boa prova ou exame, deve-se considerar vários aspectos, dentre os quais a natureza do conteúdo, os objetivos visados, o nível de maturidade do aluno, as condições de tempo do professor e dos alunos, recursos materiais, e assim por

diante. Há um leque de modalidades de instrumentos de avaliação, sendo as mais utilizadas: o exame oral; a prova escrita de dissertação; a prova objetiva (padronizada ou não); a prova prática (ou prático-oral), e mesmo o estágio; a prova criativa (de livro-aberto, ou com consulta de fontes). Para Carvalho (1987, p. 347), *o bom senso do professor o levará, então, a optar por este ou por aquele meio de verificar a aprendizagem, e sua criatividade poderá impulsioná-lo a imaginar novos meios, ou a conjugar, em uma prova, dois ou mais recursos*. Assim, visando a utilização da prova como um dos critérios a medir o processo ensino-aprendizagem e não como forma de punição, passa-se a analisar cada tipo de prova, a fim de conscientizar e orientar os docentes na elaboração de seus instrumentos de avaliação.

Como primeiro instrumento, tem-se a prova oral, que foi o instrumento de avaliação mais utilizado até o final do século XIX, cuja função principal é avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral. Ainda hoje pode ser encontrada em algumas instituições de ensino superior, mas de certa forma fora abandonada, pois, como afirma Carvalho (1987), possui alguns aspectos negativos, quais sejam: os alunos são examinados em desigualdade de condições; a prova pode realizar-se em um ambiente formal e solene, que exerça ação perturbadora em grande número de alunos; fornece amostra reduzida do cabedal de conhecimentos que o aluno deve possuir; há interferência dos atributos pessoais do aluno; o julgamento é subjetivo, pois tem de ser imediato, e não há padrões fixos de avaliação; requer muito tempo para sua realização, pois os alunos são avaliados individualmente. De qualquer sorte, utilizada de forma correta ela permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do estudante, dentro do assunto em que está sendo examinado. Vale acrescentar que a prova oral deve ser sempre acompanhada de outro tipo de avaliação, seja prova subjetiva, objetiva, ou qualquer outra modalidade de avaliação. No caso de optar pela prova oral, Carvalho (1987) indica algumas normas didáticas que devem ser seguidas, para garantir um bom exame oral, tais como: o ambiente deve ser preparado para que esteja silencioso e calmo, a fim de permitir a concentração mental do examinador e do examinando; o examinador deve receber o examinando com atitude simpática e acolhedora, para que ele não fique inibido ou atemorizado; o examinador deve manter um diálogo vivo com o examinando; o examinador deve formular questões que exijam reflexão, evitando as perguntas de caráter puramente informativo; o examinador deverá formular, a todos os examinandos, perguntas referentes a todas as unidades relevantes do conteúdo, em igual número para cada examinando e o equivalente nível de dificuldade. Assim, seguindo as orientações, a prova oral poderá ser um ótimo instrumento de avaliação para medir a aprendizagem adquirida pelo educando.

A prova prática é o segundo instrumento a ser apresentado. Para Carvalho (1987), a prova prática serve para quando se deseja verificar o grau de domínio de uma habilidade ou destreza, o que não é possível medir com as provas oral, objetiva e de dissertação, por serem absolutamente inadequadas. Usa-se então a prova prática, que deve obedecer algumas normas, tais como: verificar com antecedência o equipamento e material de consumo, para evitar falhas que prejudiquem o examinando; observar, durante a prova, as técnicas de execução utilizadas pelo aluno, bem como o ritmo de seu trabalho e a segurança de cada um dos seus atos; estabelecer com antecedência, padrão de julgamento, no qual fiquem estabelecidos valores numéricos adequados para cada um dos aspectos assinalados no item anterior; após a prova, controlar o grau de compreensão do estudante, quer quanto ao

valor dos procedimentos seguidos, quer quanto à sua fundamentação teórica. Tal controle pode ser feito mediante um exame oral complementar, que é a prova prático oral, ou mediante um relatório escrito. Para Carvalho (1987, p. 354), *o estágio supervisionado é uma outra excelente oportunidade para se verificar a atuação prática*.

A prova de livro-aberto, terceira modalidade de instrumentos de avaliação, é altamente apropriada para o ensino superior. Tem cabimento quando é necessário avaliar o grau de compreensão e domínio de uma disciplina que exige profunda reflexão; quando se deseja apurar a capacidade dos alunos em aplicar os conhecimentos fornecidos pelo curso; quando o objetivo central da matéria é a resolução de problemas, ou ainda, quando a prova pressupõe criatividade. Todavia, somente deverá ser programada se as questões ou problemas comportem um enfoque pessoal, uma solução não contida nos livros que o estudante irá consultar. Daí estabelecer-se, com antecedência, a bibliografia a ser utilizada pelo aluno durante o exame. Para Carvalho (1987, p. 356), *este tipo de exame é, portanto, perfeitamente aceitável, sendo ainda o mais adequado quando se deseja obter performance de alto valor e de cunho pessoal*.

O quarto instrumento de avaliação é a prova escrita de dissertação. Ela é formada por questões de dissertação que são aquelas em que o aluno constrói a resposta, com liberdade, dando-lhe forma e estilo que lhe são próprios, mas deverá adotar atitude objetiva quanto ao conteúdo. Nessa modalidade, há igualdade de questões e de condições temporais e ambientais. Permite reflexão do aluno, e não premia tanto a rapidez de raciocínio e a presença de espírito do examinando. Proporciona, ainda, a oportunidade de julgamento mais criterioso, visto que o professor pode comparar as respostas, e tem tempo para avaliar melhor o valor de cada dissertação. Mas ainda assim encontra alguns inconvenientes: não anula certa subjetividade de julgamento, por que as dissertações são livres, e não se pode aplicar um padrão de correção muito rígido; propicia, da mesma forma que a prova oral, amostra reduzida do conhecimento do aluno; ainda retém vestígios pessoais, tais como letra, estilo etc. Contudo, seguindo as orientações apresentadas por Carvalho (1987), a prova escrita de dissertação torna-se mais aceitável no ensino moderno, que são: o docente deve formular questões amplas e relevantes; as questões devem ser redigidas de forma clara e precisa; deve-se prever o tempo de forma adequada, a fim de evitar prorrogá-lo no fim da prova; deve-se dar todas as explicações necessárias no início da prova, antes que os alunos iniciem as respostas; deve-se organizar um padrão de correção e as provas devem ser corrigidas questão por questão e não prova por prova. As questões de dissertação podem ser de dois tipos: a) de cunho mais objetivo, que são chamadas de questões de dissertação de resposta livre, onde o aluno fica limitado apenas pelo conteúdo, estando livre para construir a resposta à sua maneira e b) de cunho mais subjetivo, onde não só a forma, mas também a abordagem do conteúdo, é subjetiva, ou seja, o aluno tem a oportunidade de usar o conteúdo que achar mais conveniente. São questões que avaliam o desenvolvimento da capacidade de decidir, formular hipóteses, estabelecer relações de subordinação, manifestar preferência por determinados métodos e argumentar em favor das suas idéias. Há que se falar, ainda, nas questões mistas, que são consideradas as questões objetivas complementadas por uma justificação, que se enquadram como questão de dissertação.

Por fim, tem-se a apresentar o quinto instrumento de avaliação ora abordado, que é a prova objetiva. Inicialmente, deve-se distinguir a prova não padronizada da prova padronizada. A primeira é elaborada por técnicos em testes e medidas escolares, e, antes de ser aplicada ao grupo a que se destina, é experimentada em grupos de controle. A segunda, é organizada pelo próprio professor, para ser dada a seus alunos. A prova objetiva apresenta algumas vantagens, quando comparada à prova escrita de dissertação e à prova oral. As principais são: restringe-se ao conteúdo da matéria, eliminando a interferência de traços pessoais do examinando; fornece uma ampla amostra do conhecimento, visto ser formada por numerosas questões; permite um julgamento rápido e objetivo, porque cada item normalmente só admite uma resposta.

Contudo, sabe-se que várias são as críticas lançadas à esse tipo de prova podendo encontrar, mais recentemente, a reportagem sobre o aluno analfabeto que passou para uma Universidade, fazendo uma prova de vestibular de questões objetivas, e como todas as outras, possui alguns pontos negativos, quais sejam: é muito difícil de elaborar, exigindo mais tempo para sua confecção; acarreta problemas de sigilo, visto que ela tem de ser preparada com antecedência; exige atenta fiscalização durante a hora da prova, porque os alunos podem dar cola, não obtendo, por conseguinte, um resultado fidedigno.

Assim, para utilizar conscientemente as questões objetivas, correlacionando-as coerentemente com os objetivos visados, deve-se levar em consideração alguns pontos apresentados por Castilhos (1985).

O primeiro ponto deve ser verificado quanto a ótica do aluno, se na execução do trabalho verificador, ele emprega o tempo lendo e pensando e se seleciona ou emite respostas dentro dos limites oferecidos. Quanto à ótica dos objetivos possíveis de avaliar, deve considerar todos os cognitivos, segundo a taxonomia de Bloom e quanto aos formativos, a objetividade; quanto às necessidades de avaliação de conteúdo, verificar a possibilidade de abranger maior número de itens do programa e a possibilidade de variar o tipo das questões; e, finalmente, quanto a elaboração, as questões objetivas exigem técnica específica, devendo a escolha de um determinado tipo de questão estar subordinada a princípios internos de natureza do conteúdo e ao objetivo a avaliar o tempo é maior no preparo e varia segundo a capacidade e a prática de cada professor.

Carvalho (1987), em sua obra, também acrescenta outras normas práticas que auxiliarão o professor na elaboração, aplicação e na correção das provas objetivas. Feitas as considerações, passa-se a apresentar as questões objetivas de uso mais freqüente, que dividem-se em dois grandes grupos: questões de seleção, onde a tarefa do aluno consiste em selecionar, entre as respostas apresentadas, a que responde à questão. As questões de seleção podem ser de múltipla escolha, que se subdivide em questão objetiva de seleção de múltipla escolha de resposta certa ou única resposta, de melhor resposta e de múltipla resposta; as questões objetivas de seleção de alternativa, que têm algumas variações e que também abrange três subtipos, podendo ser questão objetiva de alternativa de verdadeiro ou falso; de certo ou errado; e, de sim e não, que equivalem a de certo ou errado; e de termo correspondente, que também possui variações. E as questões de preenchimento, onde a tarefa do aluno consiste em emitir a resposta, complementando o sentido de uma proposição ou adicionando-lhe termos correlatos, subdividindo-se em questão objetiva de preenchimento de interrogação, de complementação, de lacuna e de agregação.

Há também um terceiro grupo de menor emprego, chamado de outros tipos, pois não se enquadram em nenhum dos

dois tipos já apresentados, que são as questões de cancelamento, de identificação e distribuição e de seriação ou ordenação. Pode-se, ainda, elaborar questões que utilizem gráficos, desenhos etc., que são chamadas de questões pictóricas ou criativas. Acrescenta-se, ainda, que para o professor elaborar uma questão, objetiva, para alcançar ao objetivo a ser atingido, é necessário que ela atenda a três princípios: ao princípio de exigibilidade, onde o aluno, quando escolhe a opção, já sabe o que a questão exige, não precisando ler primeiro todas as opções para, só então, saber o que a questão pede; ao princípio de funcionalidade, ou seja, cada opção indica uma direção do pensamento do aluno; e, ao princípio de homogeneidade, pelo qual a questão se mantém em torno da mesma natureza de idéia e forma.

Insta salientar, ainda, dois critérios básicos que são considerados para julgar a qualidade de um instrumento de medida: a validade, que é a exatidão com que um instrumento mede o que pretende medir e a fidedignidade (ou precisão), que é a coerência dos resultados. Além desses dois requisitos fundamentais outros dois secundários também devem ser considerados, como a objetividade, que é quando um instrumento de medida elimina ou reduz, tanto quanto possível, a subjetividade do avaliador, fazendo com que seus pontos de vista não afetem os resultados obtidos e a usabilidade (ou praticidade), que está relacionada a aspectos como tempo, custo, facilidade de aplicação, cômputo de escores e interpretação dos resultados. Esses critérios são interdependentes, mas se relacionam entre si.

Análise dos resultados e alternativas de avaliação

A aplicação e a correção de uma prova não representam o término do processo avaliativo. Assim, é que através da análise de itens se faz possível identificar questões fáceis e difíceis para a turma, possibilitando a apreciação de possíveis falhas de ensino e de aprendizagem. Também é através da análise de itens que o professor poderá planejar e organizar o trabalho de recuperação dos alunos que não alcançaram os resultados esperados, indicando quais os aspectos do conteúdo que precisam ser revistos e fixados. Existem várias técnicas para a análise de itens, exigindo, algumas, elevado grau de sofisticação estatística. Desta forma, aconselha-se o aprofundamento deste assunto, ressaltando, por oportuno, que o importante é o docente ter consciência de que, repete-se, a avaliação não termina com a simples aplicação e correção das provas, mas sim, continua, com a análise dos itens, onde força concluir que o principal é que as provas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor, ou seja, o aluno deve conhecer seus erros e acertos, e o professor deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar seu ensino e, como já afirmado anteriormente, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professor para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

É interessante lembrar, ainda, que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, é necessário que seja tão ampla quanto possível, e que as amostras sejam realmente representativas do conjunto (Haydt, 1997).

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação (Haydt, 1997). Diante do que

já fora apresentado, tem-se que há necessidade de avaliações constantes, continuadas, que devem acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Tais avaliações podem ser formais ou informais. As formais podem ser representadas pelas provas, propriamente ditas e as informais podem ser representadas por trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação de conhecimentos, entre outras.

Assim, surge a necessidade de experimentar na prática maneiras diferentes de realizar a avaliação da aprendizagem. Assim, Veiga (2000) propõe duas alternativas de avaliação, sendo a primeira a instituição de portfólios que reúnem sistematicamente as diferentes produções dos alunos, estimulando-os às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, rompendo, portanto, com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação oral em situações formais previamente estipuladas pelo professor e, a segunda, é a valorização dos trabalhos escritos dos alunos, porém, desenvolvidos de modo bastante diferenciado do que se tem visto na prática. As duas alternativas apresentadas são exemplos de uma gama de alternativas que poderão ser experimentadas, todavia, elas só acrescentam qualidade à avaliação se forem acompanhadas de alterações do docente no campo conceitual e valorativo do que seja de fato uma avaliação emancipatória.

Conclusão

Ficou demonstrado que a avaliação tem como um de seus objetivos primordiais a transformação social, motivo pelo qual se faz necessária mudança urgente na prática avaliativa. Mas, para que a mudança ocorra, é necessário redirecionar os caminhos dessa prática avaliativa com o compromisso de assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, convertendo a teoria em prática e, por fim, resgatar a avaliação em sua essência constitutiva, com julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Todavia, o movimento dessa transformação deve ocorrer não somente numa avaliação de nível superior, limitada aos alunos das universidades, pois quanto mais cedo inovar em projetos de ensino e avaliação, mais cedo descobrir-se-á que a avaliação é um ato de comunicação que contribui para a construção e a progressão de cada um, uma vez que, conforme afirmado anteriormente, um dos objetivos primordiais da avaliação é a transformação social.

Quanto aos instrumentos de avaliação, foram apresentados cinco tipos de provas, a oral, a prática, a de livro aberto, a discursiva e a objetiva, destacando-se a importância de sua correta elaboração, aplicação e correção, vez que o que se pretende avaliar é o conhecimento adquirido pelo educando e não o poder que o professor tem de fazer com que seus alunos memorizem o conteúdo.

Assim, ressaltou-se a técnica para a elaboração, pois, como acontece com o advogado que precisa de técnica para elaborar sua petição inicial, defesa, recurso, entre outros, o docente necessita de técnica para elaborar sua prova, a fim de avaliar o discente e o seu próprio trabalho.

Destaca-se, ainda, que a avaliação não termina com a aplicação da prova; ela continua, através da análise dos resultados, que propiciará ao docente o conhecimento de possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem, as dificuldades dos discentes e, o mais importante, como a recuperação deverá ser feita, antes de iniciar um novo conteúdo. Acrescenta-se, por

oportuno, as duas alternativas de avaliação da Professora Ilma Passos Alencastro Veiga (2000), que é o portfólio e a valorização dos trabalhos escritos dos alunos, a fim de complementar a avaliação. Vale destacar, ainda, que, conforme Veiga (2000, p. 247),

Nossa esperança no futuro reside exatamente na certeza de que o educador que cada um de nós carrega dentro de si começa a romper a casca que o aprisiona. Ruptura que mescla dor e prazer, mas que inevitavelmente vai acontecer, devolvendo-nos a alegria de reaprender a usar a avaliação como aliada da aprendizagem, categoria central para uma formação eticamente direcionada, em que a apropriação dos saberes seja usada em favor da busca por melhor qualidade de vida social.

Assim, pode-se concluir a grande e urgente necessidade de se mudar a avaliação acompanhada, consequentemente, de uma mudança no processo ensino-aprendizagem, pois como afirma Castanho (2000, p. 175) *a avaliação deverá ocorrer junto com o ensino-aprendizagem (no mesmo tempo), dentro do ensino-aprendizagem (no mesmo espaço)*, aduzindo, ainda, as sábias palavras de Luckesi (1999, p. 42) quando afirma que *o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos.*

Um dos meios possíveis para a mudança no processo avaliativo é através da correta utilização dos instrumentos de avaliação, onde os professores deixarão de utilizar suas provas como instrumentos de ameaça e tortura e os alunos passarão a conhecer seus erros, de forma que consigam, através dos mesmos, apreender o conteúdo, deixando, portanto, de ser meros espectadores do processo ensino-aprendizagem para, finalmente, começarem a participar do processo.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.
- CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus. *Avaliação do desempenho escolar*. Rio de Janeiro: Fomape, 1985.
- HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NOLL, Victor H. *Introdução às medidas educacionais*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

Artigo enviado em 11/10/2001, aceito em 16/03/02