

## **AValiação: INSTRUMENTO DIVERSIFICADO**

**Anelyse Lima\***  
**Cláudia Magalhães\***  
**Kátia Cunha\*\***

[anelimafp@yahoo.com.br](mailto:anelimafp@yahoo.com.br)

### **RESUMO:**

Este artigo tem por objetivo principal fazer uma abordagem acerca dos instrumentos diversificados da avaliação da aprendizagem, destacando a avaliação formativa como um instrumento que não pode ser descrito como prioritário ou adotado como modelo, mas que deve contemplar as diferentes características dos alunos, onde a diversidade é que vai possibilitar ao professor obter mais e melhores informações sobre o trabalho em sala de aula, fazendo a reflexão que a avaliação precisa ser processual, contínua e sistematizada.

**Palavras- chave: Avaliação, Aluno, Educador, Escola e Instrumentos de apoio**

### **ABSTRACT:**

This article has for main objective to approach on the diversified instruments of the evaluation of the learning, detaching the formative evaluation as an instrument that cannot be described as with priority or be adopted as model, but that it must contemplate the different characteristics of the pupils, where the diversity is that it goes to make possible the professor to get more and better information on the work in classroom, making the reflection that the evaluation needs to be procedural, continuous and systemize.

**Key words: Evaluation, Pupil, Educator, School, and Instruments of support.**

---

\* Aluna do sétimo período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE).

\*\* Mestra pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando como coordenadora do curso de Pedagogia e professora da disciplina de Avaliação da Aprendizagem na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE).

## **INTRODUÇÃO**

“Avaliar significa questionar, inventar, reinventar, orientar” (Silva, 2004). Para isso, é necessária uma postura do educador que proponha atividades diferenciadas, onde os instrumentos diversificados devem contemplar as diferentes características dos estudantes para que eles se desenvolvam cognitivamente, socialmente e afetivamente.

Neste trabalho encontraram-se a pontos pertinentes dos autores estudados em sala com suas respectivas críticas. Serão abordados assuntos sobre a avaliação formativa/mediadora, a pedagogia do encantamento e seus pressupostos pedagógicos na visão de Silva (2004), contemplando também os instrumentos diversificados da avaliação que regem a prática pedagógica enfatizada por Hoffmann (2005). Outros autores também intermediarão nesse processo de construção.

Tradicionalmente a escola ainda é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber, como diz Tragtenberg (1985). Com essa instituição disciplinar que consiste na utilização de métodos permitindo um controle minucioso sobre as crianças, a avaliação não significará um constante refazer. Na busca permanente pela atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, continuamos nos confrontando com o autoritarismo das concepções tradicionais ainda presentes no cenário da escola.

Por isso, é necessária a reflexão inicialmente de como os educadores pensam a avaliação. Muitos se deparam com suas práticas educativas tradicionais, denominando os instrumentos de avaliação através de provas, testes, chamada oral, fichas, sem estabelecer vínculos intelectuais com os alunos.

## **AVALIAR PARA ENSINAR MELHOR**

A avaliação torna-se cada vez mais necessária, principalmente quando se deseja dimensionar a significação social da escola para a maioria da população brasileira. Ela possibilita desmistificar o conteúdo ideológico subjacente aos planos e diretrizes governamentais, desvelando caminhos e permitindo compreender melhor os próprios mecanismos seletivos da escola, abrindo novas possibilidades para interpretação da organização do trabalho pedagógico escolar.

Ao colocar às claras movimentos de denominação e resistência que ganham força no cotidiano institucional, a avaliação colabora com a criação de novas práticas

pedagógicas mais questionadoras, mais comprometidas com o exercício da cidadania escolar.

Segundo Carvalho (2000), a avaliação é uma prática social, inserida num conjunto de outras práticas sociais mais amplas, que ultrapassam “o chão da escola”. Porém, ela é capaz de exercer uma função pedagógica integrativa, em meio a inúmeras contradições sobre a aprendizagem.

Contradições que nesta linha de raciocínio leva-nos para a teoria de Charlot (2000) e ressalta questões sobre o fracasso escolar. Por que as crianças fracassam? Que relação é essa de fracasso e saber? Trazendo a reflexão que existe um aprender dentro e fora da escola e que se devem levar em consideração alguns pontos: a singularidade e a história dos indivíduos, o significado que eles conferem à sua posição, sua atividade efetiva, suas práticas, a especificidade dessas atividades e que o indivíduo “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família.

Vale lembrar ainda que muitos educadores veem o fracasso escolar como uma questão individual, próprio de cada aluno e seus problemas, mas também a própria escola atribui aos professores apenas a responsabilidade direta das abordagens equivocadas do fracasso.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Bourdieu (2001) ressalta que diferenciar ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. E que diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Bourdieu (2001) que chamou de “indiferença às diferenças” afirma que a escola ao tratar todos os alunos como iguais nos currículos em direitos e deveres, em nome da igualdade, concorrem para a perpetuação dos mecanismos de reprodução porque acaba discriminando certos grupos, não promovendo a equidade e que segundo Perrenoud (1999), a superação do fracasso escolar virá a partir da superação da indiferença às diferenças no âmbito escolar.

Conforme Perrenoud (1999), normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Esta visão que “naturaliza” o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que

foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que a escola valoriza se tornam critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

A avaliação é elemento constitutivo do próprio fenômeno político e histórico – motor de qualquer ação social. Avaliar significa um constante refazer, por essa razão, a avaliação é construída em meio a tensões, a confrontos, a interesses em jogo, a esperanças, à busca de emancipação.

Neste sentido, observa-se que a questão da abordagem formativa é essencial. Quando as pesquisas e as avaliações educacionais são conduzidas de forma apropriada, seus resultados podem ser de grande utilidade para os educadores porque busca “conhecer para assegurar o progresso dos que participam do processo educativo, superando a noção de fracasso escolar proveniente das práticas tradicionais de avaliar para simplesmente verificar e excluir”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 87)

Não é de hoje que existe esse modelo de avaliação formativa. A diferença é que ele é visto como o melhor caminho para garantir a evolução de todos os alunos, uma espécie de passo à frente em relação à avaliação conhecida como formativa.

Sob esta ótica, na visão de Hoffmann (2005, p. 38), para muitos professores, antes, valia o ensinar, hoje a ênfase está no aprender

Isso significa uma mudança em todos os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, projeto político pedagógico, organização de sala de aula, tipos de atividades e o próprio jeito de avaliar com os instrumentos diversificados. O professor deixa de ser aquele que passa as informações, para virar quem, numa parceria com crianças e adolescentes, prepara todos para que elaborem seus conhecimentos, em vez de despejar conteúdos em frente à classe. Ele agora, pauta seu trabalho no jeito de fazer a garotada desenvolver formas de aplicar esse conhecimento no dia – dia.

Percebe-se que na avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Mas outros pressupostos permeiam a avaliação formativa / reguladora e sua relação com a função sócio-pedagógica da escola.

Buscando fundamentação teórica para essas considerações é pertinente abordar o pensamento de Silva (2004), o qual destaca como pressupostos da avaliação formativa: a

pedagogia do encantamento, a diferenciada, a pesquisa como princípio do trabalho pedagógico, a centralidade nas aprendizagens significativas, a escola com suas múltiplas aprendizagens, a flexibilidade do currículo, o Projeto Político Pedagógico e por fim o compromisso social.

É fundamental compreender seus pressupostos da avaliação formativa, onde coloca como o mais importante o compromisso social dos que estão envolvidos com a educação formal. Só que a escola, “como grupo democrático de trabalho é muito complexa e difícil porque mexe em muitos comportamentos que estão cristalizados dentro de cada ser humano” (Cunha, 2004, p. 7). Então, o desafio do educador precisa ser enorme, contar com um instrumento fundamental que é a reflexão sobre a prática e a teoria, juntamente com a avaliação e o planejamento de sua ação diária.

Silva (2004) nos traz a pedagogia do encantamento relatando que a natureza humana é essencialmente contingente, histórica, temporal, localizada, culturalmente, situada, apreendida, socializada. Assim, nos traz outros pressupostos como o da educabilidade que fala sobre a mediação do professor/aluno, o professor que deve desenvolver estratégias desafiadoras para cada um e para todos os alunos a partir da observação e reflexão das manifestações individuais da aprendizagem, valorizando diferenças, preservando sua liberdade, permitindo diversificar sem discriminação.

Outro pressuposto é o da pesquisa como princípio do trabalho pedagógico sendo “fundamental para pesquisar a natureza epistemológica e a função social dos conteúdos curriculares e as teorias pedagógicas para adequá-los à dinâmica do trabalho docente”. (Silva, 2004, p. 33) O desafio está em possibilitar as condições necessárias para que haja aprendizagens significativas e essa aprendizagem só acontece em um processo dialético com o outro, de multiplicidade cultural, de tensão aberta as mudanças, surgindo então, a gestão democrática com um currículo flexível e contextualizado, superando a pedagogia tradicional.

O colaborador também reforça a idéia de um currículo contextualizado que possibilita a articulação do saber sistemático com o saber do cotidiano, por isso, o projeto político pedagógico deve ser um elemento articulador e orientador da prática pedagógica.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Do mesmo modo, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados

que a nota da prova final. Tudo porque a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar de competição e da exclusão, uma sociedade em que todos tenham direito de aprender.

O objetivo do educador é fazer com que todos aprendam e uma das primeiras providências, segundo Hoffmann (2005), é sempre informar o que vai ser visto na aula e o porquê de estudar aquilo. Isso faz parte do contrato pedagógico ou didático, aquele acordo que deve ser estabelecido logo no início das aulas entre estudantes e professor com normas de conduta na sala de aula.

A criança deve saber sempre onde está e o que fazer para avançar. Assim fica fácil se envolver na aprendizagem. “Se o professor quer que os alunos se avaliem, deve explicitar por que e para que fazer isso. Ele precisa perceber como essa prática ajuda a direcionar todo o processo de aprendizagem” afirma Silva (2004).

Recorrer a Silva (2004, p. 44) é tentar compreender como os instrumentos diversificados devem ter coerência com a prática diária. “Não é possível ser construtivista na hora de ensinar e tradicional na hora de avaliar, como também cada conteúdo ou matéria exige uma forma diferente de ensinar e de avaliar. É preciso criar uma situação em que seja possível verificar esses pontos.

Vale destacar ainda, segundo Silva (2004), que os instrumentos devem contemplar as diferentes características dos estudantes. Quem avalia sempre por meios de seminários prejudica aquele que tem dificuldades para se expressar oralmente, portanto, a viabilidade é outro ponto essencial. Ao planejar um questionário, devem-se evitar textos ambíguos e observar o tempo que será necessário para respondê-lo adequadamente.

Neste sentido, qualquer que seja o instrumento que o educador adote, deve ter claro se ele é relevante para compreender o processo de aprendizagem da turma e mostrar caminhos para uma intervenção visando sua melhoria. Os instrumentos devem ser aplicados de acordo com o tema trabalhado e o objetivo deve ser sempre o mesmo, fazer os alunos descobrirem como levar a turma a avançar mais.

Conforme Hoffmann (2005), a relação entre educador e educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e

significativos. Esse processo então, que aproxima alunos e professores vem sendo também apontado por Bolzan (2002, p. 101), quando afirma que:

A tomada de consciência, por parte dos educadores do ensino fundamental, dos caminhos ou rotas de aprendizagem dos alunos e, até mesmo das suas, torna-se relevante para que estes se reconheçam como capazes, não apenas para produzir um resultado, mas principalmente, para compartilhar um processo de aprendizagem mediada. Busca-se compreender como o indivíduo organiza e entra em contato com as informações, construídas por meio de seus processos mentais para consolidar novos saberes.

Na visão de Bolzan (2002) tais elementos são importantes para o trabalho em educação, principalmente para os professores que, a partir da tomada de consciência das condições pessoais para a construção de novos saberes, poderão melhor compreender o seu processo de aprendizagem e de seus alunos e, conseqüentemente, desenvolver uma prática pedagógica desafiadora, sendo, portanto, promotora de desequilíbrios, por meio do conflito sociocognitivo, fruto da interação entre pares, o que favorecerá a reestruturação cognitiva, levando o sujeito desse processo ao progresso intelectual.

Como diz Freire (1983) poeticamente: o educador é um criador de mundos. Seu desejo é expandir paraísos, onde cada um possa imaginar o seu. Imagine uma flor no campo, quando sopra um vento forte milhares de sementes saem dela, em bolo pelo ar. Elas vão nascer lá longe, para onde o vento as levou. Assim é o educador: uma bola de palavras-sementes nas quais se encontra o sonho que ele deseja plantar.

Nesse sentido, não se pode falar de aprendizagem significativa sem se levar em consideração o processo da avaliação e que esses instrumentos faça o professor refletir sobre sua prática. Como diz Hoffmann (2005) toda e qualquer ação avaliativa é carregada de intenções, reveladora de posturas de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredita-se que uma pedagogia que visa autonomia, não poderá acontecer, sem pessoas competentes, preocupadas com o desenvolvimento do seu grupo, onde todos em conjunto, superem as diferenças, rompendo com a ideologia da verticalidade educacional que não está simplesmente no âmbito escolar, mas que foi embutida no ser humano ao longo do processo.

É necessária a reflexão inicialmente de como os educadores pensam a avaliação. Muitos se deparam com suas práticas educativas tradicionais, denominando por avaliação as provas, testes, chamada oral, fichas, sem estabelecer vínculos intelectuais com os alunos. Utilizando-se de recursos iniciais, intelectuais e culturais facilitam o aprendizado dos mesmos.

A avaliação deve ser utilizada como apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações para a aprendizagem, sempre de acordo com as características dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Conforme o tipo de objetivo pode ser empregado trabalhos em grupos, e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou casa, sem restringir o levantamento de informações para a realização da avaliação ao final de um bimestre letivo.

Sabemos que a avaliação hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem e que o papel do mediador é o de buscar a convergência máxima de significados, a aproximação e o entendimento dos educando a partir do processo dialógicos e interativos.

“Ser atrevido é uma marca do professor. Indignar-se com a realidade opressora e tecer superações é característica do ser docente. Professor que não é atrevido e não se indigna em buscas de mudanças já deixou de sê-lo há algum tempo” (SILVA, 2004, p.89).

Acredita-se que a avaliação a cada dia torna-se mais necessária porque permite compreender com nitidez os mecanismos seletivos da escola, abrindo novas possibilidades para o professor intervir na organização do trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BOLZAN, D. **A avaliação da aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, 2001.

CARVALHO, M. **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. Recife: Universitária, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, K. **Instrumentos de avaliação: (dês) acertos e dilemas**. Revista Lúmen. Vol. 12, nº 2 ago/ set, 2004.

FREIRE, P. **Educação como de liberdade prática**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SILVA, Janssen. **Avaliação na perspectiva formativa – reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo. 1985.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

Perspectivas  
*em Educação*