

**AVALIAÇÃO, ENSINO e APRENDIZAGEM:
anotações para um começo de conversa...¹
Dra. Lea das Graças Camargos Anastasiou²
lea.anastasiou@gmail.com**

1 – Dados de revisão...

O homem não vive sem fazer comparações e avaliações, as quais refletem a visão que tem de si e da sociedade, refletem os valores eleitos e presentes em determinados períodos históricos; estes, ao se refletirem na instituição escolar, incidem diretamente na avaliação da aprendizagem.

A partir do momento em que a escola passou a ser dividida em séries e, estas, entre diferentes professores, estava colocada a seriação, devendo o aluno galgar graus para passar às séries seguintes, tornando-se o resultado da avaliação (nota) elemento essencial para a sua aprovação ou retenção.

A partir desta lógica, os próprios professores passaram também a ser informalmente avaliados, com diferentes critérios: conforme o número de alunos aprovados ou reprovados, e mais recentemente, com a utilização do de avaliações externas (Provão ou Exame Nacional de Curso, Enem, etc); no entanto, observa-se que estes resultados não são relacionadas com a teoria educacional em ação, com seus princípios e valores.

Estas manifestações revelam ações centradas em produtos obtidos em momentos específicos e não em processos, desconsiderando que a aprendizagem escolar, por ser processual, precisa ser acompanhada continuamente e não reduzida apenas ao seu produto. Resultados processuais revelam muito mais do que produções parciais dos alunos.

A avaliação assume características específicas nas diferentes teorias da educação, pois ao refletir os valores relevantes e necessários à sociedade de dada época, acaba por reproduzir as concepções de educação e às teorias educacionais. No caso da universidade brasileira, dentre as teorias predominantes, pontuamos:

- *a tradicional*, que enfatiza a transmissão do saber sistematizado, tendo como decorrência a utilização de instrumentos pontuais, geralmente as provas e testes, verificadores da evocação dos conhecimentos memorizados;

- *a tecnicista*, que visa o padrão de competência individual do aluno, explicitada nos objetivos operacionais e estabelecida por uma equipe de especialistas. Neste caso, a avaliação se expressa pelo alcance parcial ou integral dos objetivos operacionalizados. Assim, “embora a avaliação assuma características específicas em função da teoria da educação a que está vinculada, o que se presencia (...) é uma grande influência da teoria tecnológica, sobretudo a partir da década de 70. Esse modelo foi apresentado e implantando como sendo o mais correto, “neutro” e, portanto, *único* capaz de fornecer

¹ Texto construído para nortear as discussões acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação superior, nos processos de Profissionalização Continuada com Professores da Univille e na implantação curricular do Curso de Medicina da, revisado em 2007.

² Professora aposentada pela UFPR, pedagoga, doutora em Didática pela USP, com pós doutorado em Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior. Atua como consultora para revisão de currículos em matriz integrativa e processos de profissionalização continuada de docentes universitário.

resultados fidedígnos. Assim, a tônica da avaliação gira em torno do padrão de competência previamente estabelecido nos objetivos operacionais”. (Martins, 1985 : 66).

Em ambos os casos, e relacionando a avaliação com as teorias de aprendizagem presentes na ação pedagógica, veremos que ambas estabelecem numa relação comportamental *externa ao estudante*, projetada de fora para dentro no indivíduo, num nível de condicionamento tal que os envolvidos na relação estudante, professor e conhecimento têm dificuldade em agir fora do contexto “avaliação x nota”. Neste contexto, a dita avaliação dos conhecimentos e comportamentos desejáveis, resultante do treino ou experiência, se efetiva e permanece presente através de condicionamento operante, reforçado nas formas tradicionais de verificação.

Ainda hoje a avaliação atinge um alto grau de “controle”, refletindo o autoritarismo presente no sistema de ensino, através da verificação do conhecimento que o estudante “deveria dominar”, e garantindo a disciplina e obediência ao professor, assim como fixando formas de pensar e de agir dos estudantes, nas tarefas que lhe são delegadas.

Do ponto de vista docente, com o controle da avaliação, o professor se vê obrigado a dar conta dos objetivos e conteúdos programáticos propostos, por fazerem parte do ementário, do programa, mesmo quando percebe que os mesmos não têm sentido para o estudante ou para a futura profissão.

Esta forma de controle social não pretende ser auxílio nem para o professor, nem para o aluno, acabando por constituir-se em “uma arma contra o aluno, (...) a favor do sistema social”. (ETGES, 1986 : 12)

Como arma de sistema social, serve ao propósito de formar determinados tipos de homem, fomentando a ideologia do individualismo e da competição entre os estudantes, dificultando o agir e o pensar do coletivo. Aí, o trabalho escolar produzido pelo estudantes perde sua finalidade básica, *que é a expansão e o desenvolvimento do ser humano*, transformando-se em mercadoria que é trocada por nota, prêmios, certificados, avaliados segundo as leis do mercado. E como tal, o ato de *auto-avaliar-se* ou *ser avaliado* torna-se uma atividade alienante.

Segundo ETGES, 1986:15. “o produto do trabalho é tirado do produtor, tornando-se uma entidade manipulada por outros. Este produto é utilizado como instrumento de dominação contra ele (...), ou seja, o produto do trabalho escolar passou a ter vida própria independente do aluno, passando a determinar sua vida. O conhecimento que ele gerou ou de que se apropriou por seu trabalho, é visto como realidade totalmente independente do produtor, em função do qual ele é medido, selecionado, discriminado, dominado, enfim. Realiza-se a completa inversão entre produtor e produto. Este último, feito da vontade do homem, tem agora vontade própria e domina o homem.”

A conotação emocional presente na avaliação gera um clima de insegurança: o estudante é freqüentemente submetido a constantes comparações com as normas de excelência definidas de acordo com a sociedade, conforme um padrão ideal pré-estabelecido. Essas normas de excelência refletem os valores eleitos por alguns segmentos da sociedade, o grupo social hegemônico, envolvendo inclusive normas de conduta sutilmente passadas através das normas de excelência. É sobretudo pela avaliação, que o aluno internaliza sua auto-imagem, conforme a classificação que lhe é atribuída, entre os bons, os médios e os fracos.

Neste contexto competitivo a superação das dificuldades constatadas não se torna foco da ação docente e discente; e o estudante “enquadrado como fraco” não é levado a superar esta “condição”, de maneira adequada e eficaz. Raramente se questiona o próprio ensino e, ainda mais raramente, percebe-se que é a ele e não ao estudante que se deveria atribuir a pecha de “fraco”. Esse é o problema maior da avaliação classificatória, na qual o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar à ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada.

(LUCKESI, 1986: 28).

Todas estas considerações nos remetem à contradição básica do liberalismo: um ideal democrático, apregoado, mas não efetivamente perseguido, é reduzido a arma ideológica, através de uma prática seletiva e elitizante.

Buscando escapar dessa contradição, a escola se debate entre oferecer “educação igual para todos” e a realidade do sistema capitalista a exigir a reprodução da dualidade do sistema escolar (da mão de obra, para a maioria da população, ou para as classes subalternas, e a formação de lideranças nas elites privilegiadas, tradicionalmente das classes burguesas) necessárias à manutenção do sistema.

A avaliação escolar representa um ponto nodal dessa contradição, pois mantém a função seletiva: ao mesmo tempo que salvaguarda “os ideais democráticos da educação”, servindo para legitimar o princípio liberal da igualdade de oportunidades, mantém a reprodução e a conservação da sociedade de classes.

Pensar a avaliação da aprendizagem é contextualizá-la num sistema de política educacional e social, clareando os pressupostos que embasam a proposta educacional da qual é parte. Encontramo-nos em um momento em que o saber acumulado, a história das idéias e dos homens, o domínio da construção e do próprio conhecimento precisam ser recuperados ou repensados e resgatados, se o que se pretende é trabalhar na construção da possibilidade do homem tornar-se sujeito de sua própria história.

Fica-nos colocado o desafio de alcançar uma melhor compreensão do que ocorre no que é hoje chamado de “avaliação de aprendizagem”, em nosso sistema de ensino, exatamente na busca da superação, hoje, necessária e, acreditamos, possível.

2-Verificar e Avaliar: ações complementares?

Temos estudado a avaliação, adotando a definição de Luckesi, C.,(1984), “**juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, visando à tomada de decisão**”. Pontuamos a tomada de posição como essencial à sua função diagnóstica, fundamental para à continuidade do trabalho do professor, na efetivação do planejado: trata-se do **acompanhamento necessário** ao desenrolar científico do processo.

É por isto que registramos estas reflexões acerca dos desafios inerentes ao ato de compreender e assumir os avanços e dificuldades dos alunos, em relação aos objetivos trabalhados e de termos também que atender a uma exigência legal, ao atribuir a estes resultados determinada pontuação, que situa o aluno na escala numérica legalmente existente, definindo, ao longo do processo anual, por somatória, média, etc, dados que determinam sua aprovação ou reprovação no ano letivo.

Temos constatado que as dificuldades incluem tanto o *diagnosticar* quanto o *classificar*. Já citamos que uma das causas dessa dificuldade decorre do despreparo quanto ao domínio da montagem de instrumentos de avaliação. Acreditamos que nosso distanciamento com relação a este assunto, em boa medida, deve-se às críticas feitas ao período tecnicista (década de 70), teoria esta que privilegiava informações técnicas, muitas vezes desprovidas de análises que explicassem seus fundamentos.

Neste período, o ato de pensar a prática docente, ou seja, o planejamento de ensino sofreu influências teóricas e passou a ser redefinido por princípios denominados tecnicistas, que tinham como ponto de partida a preocupação de formulação de objetivos de ensino de forma operacionalizada. Esta explicitação compreendia certa complexidade e foi tomada como “condição para a realização de bons planejamentos”; no entanto, devido à sua complexidade e minuciosidade, representava além de algo novo, um verdadeiro desafio para o professor e o sistema de ensino, que passava a ter suas atividades docentes regidas pela nova legislação de ensino (Leis 5.692/72 e 5.540/68) .

A partir desta época, os sistemas de ensino passaram nacionalmente a adotar livros didáticos, que já apresentavam o planejamento anual da disciplina/série e já traziam explícitos os objetivos. A partir daí generalizou-se e oficializou-se a entrega da tarefa de planejar a prática docente para as editoras de livros didáticos e suas equipes, levando a um verdadeiro descaso quanto à prática do planejamento, passando o professor a atuar, em sala de aula, buscando cumprir os programas de sua disciplina em relação ao planejamento existente no livro didático, adotado pelo sistema onde atuava e que já continha os planos, os conteúdos e alguns exercícios de fixação. Ainda hoje, muitas vezes a tarefa docente limita-se ao uso deste material e os exercícios são freqüentemente usados como modelos para a confecção dos instrumentos de avaliação.

Constatou-se uma prática docente de abandono da ação de planejar, que é *um momento privilegiado de indicação de metas* a alcançar e, a partir destas, definir e selecionar conteúdos, métodos, estratégias e recursos e formas de acompanhamento ou avaliação.

Neste contexto, o momento da avaliação classificatória, ou seja, das provas, testes, trabalhos, aparece, tanto para o aluno como para o professor, pais, sistema, como *o momento*; e os resultados obtidos, como *científicos, verdadeiros e imutáveis*.

O resultado se torna determinante do futuro do aluno, de tal forma que, mesmo que o professor retome o conteúdo, o aluno reveja e finalmente, como fruto deste esforço conjunto, o apreenda, a nota inicialmente obtida fica registrada nos documentos e é somada à nota posterior, tirando-se a média do aluno. Este pode ter tirado 1 (um) num primeiro momento de avaliação e 10(dez) num segundo momento após a revisão, portanto, tendo refeito o caminho da construção do conhecimento. Mas o que tem ocorrido é que fique com a média 5,5, portanto penalizado porque no começo do processo não tinha ainda dado conta do mesmo.

Estes elementos interferem em nossa prática, porque afinal de contas, já fazem parte do senso comum da questão avaliativa: *sempre foi assim* ... e para se romper e superar esta prática é necessário que realizemos sistematicamente todo um *processo reflexivo* a respeito da mesma.

Partindo destes princípios e tomando, a partir daqui, a montagem de instrumentos como foco de nossas preocupações vamos refletir acerca de informações existentes sobre normas técnicas para o trabalho com uso de instrumentos de avaliação. A bibliografia consultada nos coloca que: enquanto que **avaliar** é estabelecer “juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, visando à tomada de decisão” (LUCKESI, C.C.,1984), **verificar** é investigar e constatar o resultado, fazendo o seu registro. Para isto usamos as medidas existentes, e **medir** é descrever objetos pessoas ou fatos, por meio de números que os quantificam segundo regras, características ou padrões preestabelecidos.

Assim, se digo que “Mariana nunca se atrasa na entrada da escola”, estou realizando um processo de medida (descrição baseada em quantidade: **nunca**); mas se digo que “Mariana é pontual”, estou emitindo um juízo de valor, sobre um dado relevante da realidade. Quando corrigimos um instrumento de avaliação respondido pelo aluno realizamos normalmente essas atividades: constatamos, medimos e avaliamos.

Porém vejamos: quando corrigimos e atribuímos um valor à solução que o aluno apresenta às questões propostas, conforme a regra ou padrão preestabelecido, estamos medindo e verificando. E, se além disto, avaliamos, paralelamente, estabelecemos um juízo e uma posição acerca do resultado obtido. Luckesi nos alerta tanto para o fato de avaliarmos o que seja relevante, ou seja, o que está explicitado nos objetivos, visando a que a “tomada de posição” não seja meramente classificatória, servindo apenas para situar o aluno numa escala numérica de zero a dez.

Existe uma diferenciação importante entre o ato de *avaliar* e o de *verificar, examinar ou medir*.

Na verificação, exame ou medida, ocorre a investigação e a constatação da produção efetivada; este resultado, uma vez constatado, fica “congelado”, paralisado, registrado, sendo que muitas vezes, por ser obtido num instrumento único, pontual, não retrata o processo, que é contínuo. Esta configuração pontual dos resultados parciais ou finais distorce o resultado processual que se efetiva. É assim, estático: congela, determina. Ao classificar, paralisa o processo, correndo-se o risco de atuar como excludente.

Na avaliação, além da constatação, *atribui-se um juízo* ou qualidade a algo ou a uma ação, sejam estes dados parciais ou finais, *direcionando e redirecionando* o processo. É dinâmico, processual, visando à inclusão contínua do aluno, pois a reorientação tem este sentido: o juízo visa a tomada de posição, que é sempre incluyente. Se o aluno não atingiu ainda os objetivos, o processo continuará, visará à sua integração.

Por isto, é preciso refletir sobre as funções da avaliação:

✓ a função diagnóstica é aquela que utiliza os dados colhidos antes ou durante todo o processo de ensinagem. Estes dados podem ser colhido em “pre-testes”, sondagens do conhecimento dos alunos acerca daquele tema, feitos através de diferentes estratégias, (testes, tempestade cerebral, etc) . É fundamental que se diagnostique não só o nível de domínio que o aluno já tenha, como também, seu nível de dificuldade quanto ao objeto de estudo previsto. Este tipo de processo chamado por SCRIVEN (1967) de avaliação formativa, visa à informar o professor e o aluno sobre o momento inicial e os progressos obtidos e localizar falhas no processo de ensinagem , visando à sua correção.

✓ outra função é a somatória, ou classificatória, que visa atribuição de uma nota ao aluno, levando à aprovação ou reprovação. Esta é uma operação de síntese, portanto, seu fechamento deve ocorrer nos momentos de síntese dos blocos trabalhados, o que geralmente coincide com o fechamento bimestral ou semestral.

Podemos avaliar através da realização de trabalhos, em classe ou fora dela e utilizamos também provas ou testes. As provas podem ser orais, práticas ou escritas. As provas práticas, geralmente utilizadas em situações de aprendizagem práticas como as laboratoriais, podem ser complementadas com as listas de verificação de procedimentos, hábitos e atitudes e/ou conhecimentos. Podem ser construídas coletivamente e utilizadas em processos auto-avaliativos e/ou de verificação externa.

Temos encontrado contribuições substanciais nos textos publicados sobre aspectos fundamentais da questão avaliativa³, mas muito pouco tem sido discutido a respeito da montagem de instrumentos de avaliação, atividade esta generalizada e ainda necessária em nossa prática docente⁴ e que, por desconhecimento, muitas vezes realizamos de maneira intuitiva ou impensada.

Por isto, neste momento em que nos encontramos refletindo especificamente sobre a questão da montagem de instrumentos de avaliação, precisamos ter claro que este é apenas um momento decorrente de todo um processo. **Não é o momento, mas um momento, decorrente e resultante do/no ato de planejar e efetivar a nossa**

³ Vide entre outros LUCKESI, C.C., na obra “Avaliação Escolar”.São Paulo, Editora Cortez, 2003 (14ª. edição); VASCONCELOS, J.C., in Avaliação Escolar: perversão dos direitos humanos, Revista AEC, no.77, 1990; WACHOWICZ L. E ROMANOWSKI, J. Avaliação Formativa no Ensino Superior, in O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A .(ORGS) Editora Univille, 2003.

⁴. Do ponto de vista legal, nosso sistema de ensino é seriado e classificatório. Além de turmas numerosas, temos professores trabalhando com 200, 400,etc, alunos, dependendo do numero de classes e períodos em que lecionam.

prática profissional, ou da ensinagem. Na verdade, a avaliação aparece como muito importante, porque, de todo o fenômeno educacional, ela é a parte aparente, pois, como uma ponta de iceberg e submerge do meio do oceano; os demais momentos do processo são menos visíveis do que “as provas ou trabalhos” que o professor utiliza para avaliar seus alunos e o processo vivenciado na sala de aula.

3- – Busca da superação

Ensino e avaliação devem, necessariamente, caminhar juntos, sendo a avaliação parte intrínseca do próprio ensino. Ao estudarmos a questão da avaliação educacional, deparamo-nos com propostas de abolição radical do sistema seriado, ou de notas e da superação da avaliação como controle: este é um avanço necessário e urgente, dentro e no repensar da própria função avaliativa existente, com este aparato institucional que nos envolve e apesar dele.

Na busca da superação do existente, é preciso discutir questões da educação e do ensino: a que serve, que tipo de homem se pretende possibilitar, que sociedade se pretende viabilizar, para encaminharmos propostas que possibilitem processos de recuperação do ensinar, o que incluirá necessariamente seu acompanhamento, ou seja, a avaliação.

Propõe-se que o confronto existente entre professores e estudantes mude de direção e transforme-se numa ação de professores *em parceria com* os estudantes, ambos confrontando-se, com o processo de construção do conhecimento. Neste contexto, *a avaliação estará diagnosticando o processo*, através inclusive do produto, e possibilitando tomadas de posição para refazer e efetivar o vir-a-ser do ensino. Esta será uma nova atitude em relação à avaliação, transformando-a em instrumento de um saber-fazer pedagógico, como essencial à investigação sobre a natureza do ensino, da aprendizagem, do estudante e do trabalho docente e discente.

Nas discussões coletivas, poderíamos, inicialmente, encaminhar nosso trabalho na direção das seguintes questões, entre outras:

- Qual a filosofia de ensino e de seu acompanhamento (avaliação) presente na comunidade escolar em que atuamos hoje ?
- Que estudos, reflexões e sínteses foram sistematizadas pelo coletivo dos professores e estudantes a este respeito?
- Como se organizam, no atual currículo, as ações discentes e docentes?
- Estas ações correspondem às necessidades sociais, educacionais e dos estudantes, possibilitando o surgimento de uma nova filosofia que supera as características de punição?
- O processo avaliativo construído coletivamente permite o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico Institucional ou do curso onde atuamos ?
- Ele atende aos pressupostos do sistema legal em vigor (LDBEN,9394/96)?

Estas e outras questões vem sendo postas quando se efetiva a reflexão, pelo coletivo dos educadores, acerca dos valores que fundamentam a prática educacional e, portanto, da avaliação em curso. Acreditamos que os avanços que se pretenda alcançar, nessa prática, poderão ser encaminhados a partir de um currículo que proporcione a formação do homem como sujeito de sua própria história.

Nesse sentido, destacamos as colocações de Gatti: “a interpretação, análise e crítica de um processo avaliativo requer algumas condições que passam não só pelo conhecimento e domínio de técnicas de medidas educacionais e modelos, como pelo

conhecimento dos conteúdos envolvidos, da realidade a que se reportam, dos pressupostos educacionais em que se baseiam e dos objetivos de ensino privilegiados” (1987: 39)

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem vem sendo feita pela comparação do trabalho estudante com um modelo “padrão”, a partir do qual este é classificado, como se a finalidade da avaliação fosse “medir” a distância que separa o estudante desse “padrão”; padrão que, via de regra, corresponde a um “ideal” distante e alheio à própria realidade avaliada, isto é, à forma de construção do conhecimento efetivada entre estudantes e professores, seres concretos e históricos, na situação de ensino. Isso é claro, serve à conservação.

No processo educacional que vise o crescimento do estudante, à construção do conhecimento e à transformação da sociedade, a função classificatória da avaliação perde a força que ainda tem, uma vez que não mais interessa estigmatizar o estudante como bom, médio ou fraco. Interessa sim *diagnosticar e superar as dificuldades* inerentes ao processo de aprendizagem, clarear as falhas na transmissão, assimilação e construção do conhecimento, para melhor decidir acerca das novas ações docentes e discentes, no sentido da re-condução do processo, da maneira mais científica possível.

De acordo com teorias da aprendizagem, destacamos princípios fundamentais à construção do conhecimento em parceria:

- todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna;
- o conhecimento é um empreendimento coletivo;
- nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque esta solidão é impossível...

É preciso também considerar as reduções do processo de verificação decorrentes da simples mensuração. Wachowicz (1985: 4-6) afirma que:

- “o processo de avaliação não poderia ser maior do que o processo de aprendizagem, sob pena de reduzi-lo aos constructos de um avaliador, ou seja: à experiência e à sensibilidade de um julgador, ao invés de compreender toda a ação de aprendizagem”;

- avaliar é diferente de mensurar e alguns campos da atividade humana não comportam regras de comparação, estando, portanto, menos sujeito à mensuração que é “...apenas a redução da avaliação em termos quantitativos. Ora, a aprendizagem escolar, em si mesma, já é uma porção reduzida do processo de aprendizagem... a avaliação da aprendizagem escolar torna-se então, muitas vezes, a redução da aprendizagem.”

- uma saída possível está na superação da utilização do padrão pela construção de critérios; aí, dá-se um importante e indispensável passo em direção a uma nova possibilidade para a avaliação.

Segundo Wachowicz, “para avaliar conhecimento, são úteis padrões aplicáveis ao conhecimento; entretanto, para *avaliar aprendizagem complexas, são necessários critérios para julgamentos de valor*”(grifos nossos). Pois, “os critérios diferem dos padrões, embora sejam comumente citados como sinônimos; aqueles referem-se ao julgador que está avaliando o produto, enquanto que os padrões referem-se a produtos de si mesmo, eliminando ao máximo a interferência do julgador, sendo públicos e externos (1985:4-6).”

A autora nos lembra que os critérios estão relacionados aos valores, intermediando o indivíduo e o grupo. Não deixam de ser convenções, através das quais o indivíduo apreende a realidade.

Num processo de avaliação por critérios existem dois componentes principais: descrição e julgamento. A descrição é a base do julgamento... Entretanto enquanto a descrição é imparcial, o julgamento é de valor.

Ao nível de informação é possível julgar a aprendizagem em confronto com padrões aceitos publicamente; entretanto para avaliar aprendizagem complexas, nas

quais os domínios de comportamentos se interpenetram, padrões não são suficientes: torna-se necessário construir os critérios a partir do que foi efetivamente vivido no processo (objetivos, conteúdos, métodos e estratégias vivenciadas), minimizando a arbitrariedade dos julgamentos de valor, componentes necessários do processo de avaliação.

O processo avaliativo é reflexo do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que é apenas uma parte dele. Há elementos para a sua organização e operacionalização no sistema legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96) e devem estar presentes e descritos no Projeto Político Pedagógico Institucional e dos Cursos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares em vigor.

Entre os pontos em que poderíamos focar nossa reflexão, destacamos que:

- como o corpo docente é quem de fato faz acontecer a matriz curricular existente, ele representa papel central no processo de avaliação. É preciso conhecer, analisar, compreender e discutir o modo como o professor pensa e age em relação à aprendizagem, as suas ações e as ações propostas aos estudantes na aula e em continuidade a ela, e em relação às dificuldades e avanços de seus estudantes. É também importante discutir o modo como é estabelecida a relação entre a aprendizagem e as necessidades que a prática social/profissional (a realidade) impõe aos alunos, considerados em sua historicidade.

- ao olhar a avaliação, é preciso considerar que ela é a ponta do iceberg visível do processo de ensino e aprendizagem; deve-se analisá-la para além da simples aparência do fenômeno, indo a seus determinantes, leis, nexos, fundamentos.

- existe um espaço de autonomia de ação do professor que, infelizmente, é ainda muito pouco aproveitado. A LDBNE no. 9394/96 e a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos abrem espaços que possibilitam a construção de um caminho novo, que será necessário fazer.

- é fundamental a análise da realidade do cotidiano na sala de aula: no processo, a avaliação se constrói continuamente. Todas as atividades são de acompanhamento do processo, portanto, são avaliativas, embora nem sempre classificatórias.

- *como inovação educacional*, sobretudo do ponto de vista das exigências que são feitas ao professor na sua implementação, a implantação da avaliação deve ser seguida de condições efetivamente dadas. Para que uma inovação se estabeleça, faz-se necessário o pensar da política existente, em seus pressupostos básicos e suas possibilidades de vir-a-ser.⁵

- *É preciso ampliar a competência técnica do professor para avaliar* (Gatti,1987). Conhecer princípios de construção dos instrumentos e formas avaliativas auxilia muito nas decisões quanto aos momentos pontuais de avaliação.

Quanto a este aspecto, é preciso reconhecer a nossa falta de competência com relação à avaliação e seus procedimentos, a qual pode e deve ser superada através de estudos sistemáticos e investigações de prática. Acerca de testes e avaliações do ensino no Brasil, Gatti nos lembra que apenas 72% dos trabalhos produzidos sobre avaliação educacional (entre 1960 e 1986) tratavam do item construção ou pesquisa de testes

⁵ Quanto a este aspecto, na obra *O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Esteve, M. J. (Bauru: São Paulo:EDUSC, 1999) nos alerta sobre a importância do apoio e do suporte coletivo para os processos de mudança propostos nos sistemas educacionais, enfatizando o nível de exigências e o isolamento a que é submetido o professor e os resultantes disto na saúde física e mental dos mesmos. Os processos de Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior têm evidenciado a importância da organização do coletivo, na construção contínua da identidade pessoal e profissional dos profissionais de diferentes áreas que atuam na sala de aula da educação superior.

educacionais; considera, assim, que falta base científica, falta discussão e falta competência, e a construção dos instrumentos acaba, quase sempre, sendo feita intuitivamente.

Nas pesquisas efetuadas, fica claro o despreparo sobre construção dos tipos de instrumentos para o ensino: é preciso estudar mais. Críticas feitas aos “testes objetivos”, implementados nas escolas de formas sistemática a partir da década de 70, não foram acompanhadas de estudos de seus efeitos no ensino ou na aprendizagem quando são usados com rigor necessário e dentro de pressupostos claros; a qualidade não foi questionada, sendo a condenação feita em tese.

É preciso estudar, pesquisar, criticar os dados de realidade, criar novas soluções, superando o formalismo institucionalizado com o trabalho criador do professor, o que será possível no processo de construção coletiva do conhecimento.

Acreditamos que uma possibilidade de superação dos limites encontrados será a própria “re-construção” do papel profissional dos educadores. Processos de Profissionalização Docente Continuada aparecem como uma saída possível e necessária. No entanto, este não será um caminho a ser percorrido individualmente. Somente a força do coletivo, suplantando o individualismo, o formalismo institucional, a estratificação das idéias, a fragmentação entre teoria e prática, a não percepção da ideologia subjacente ao processo de verificação e o desconhecimento dos princípios avaliativos em sua essência, nos dará o vir-a-ser da ação educativa capaz de possibilitar ao homem o agir como sujeito de sua própria história.

Registramos a fala de Pistrak para nossa reflexão: “ é evidente que o professor individual, abandonado a si mesmo, não encontrará solução para muito dos problemas que lhe são colocados, porque a construção dessas soluções deve ser um fator coletivo que resulte da análise coletiva do trabalho da escola” (Pistrak, in Rossi, 1982 : 25).

A busca individual para questão da avaliação é ineficiente; assim, visando-se possibilitar ao professor a saída do “isolamento” para a construção de um trabalho coletivo, é necessário efetivarem-se momentos de encontros, estudos, discussões, na busca de soluções sobre a avaliação, como fruto de análise coletiva do trabalho escolar.

4 - O erro

Na visão punitiva e classificatória da avaliação o erro é visto como algo que condena, rotula, determina e exclui o estudante do processo. Estamos aqui pontuando a visão do erro como resultante de uma hipótese incompleta elaborada pelo estudante. Encarada desta forma, cada erro possibilita ao estudante e ao professor uma análise das formas de pensar, de operar, de sintetizar, identificando os elementos faltantes no processo, visando sua superação.

Existem hipóteses que podem nos orientar na análise dos erros dos estudantes e na busca de superação dos mesmos; citamos algumas:

Situação em sala de aula	Hipótese
Estudante possui a estrutura de pensamento necessária à tarefa: sabe fazer. Ocorre: distração, falta de treino ou repetições insuficientes.	Estudante selecionou procedimentos inadequados. <i>Falta: aprimorar conhecimentos construídos/ ou maior e melhor fixação.</i>
Estudante possui estrutura de pensamento insuficiente; age por ensaio e erro/ usando hipóteses incompletas de solução.	Dificuldade na compreensão e seleção de estratégias. <i>Falta: análise /crítica de estratégias/ debruçar- se sobre novas</i>

	<i>pistas para construir novas estruturas.</i>
Estudante não possui a estrutura de pensamento necessária.	Não compreende o solicitado. <i>Falta refletir sobre “como e porquê” da ação solicitada na tarefa, ou compreendê-la no contexto da aprendizagem.</i>

Erros de diferentes naturezas exigirão do professor e dos estudantes ações diferenciadas. Tradicionalmente, tanto a ação docente quanto discente não cuida, não se debruça, não investiga os erros e suas causas, pois, *uma vez dada a nota, não há mais o que fazer*. Isto mostra o predomínio da função e ação classificatória no processo dito avaliativo que, nestes casos, incide meramente sobre a verificação.

Num processo avaliativo é fundamental a análise do erro feita com o estudante individual e coletivamente, se for o caso, visando a *inclusão* do estudante na construção do conhecimento objetivado.

Encontramos respaldo legal na LDBNE. no. 9394/96, que destaca a avaliação como processo contínuo e cumulativo; como acentua o processual, os resultados do processo preponderam sobre os obtidos nas provas finais, e os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos (ART.24,V).

5 - O ensino, a aprendizagem e as formas de acompanhamento.

Tomando o processo avaliativo como parte e reflexo da forma de ensino e de aprendizagem efetivada, é necessário tecer considerações acerca das formas de acompanhamento, incluindo os instrumentos e seu uso, também retomando aspectos sobre o processo de ensinagem⁶.

Tomamos aqui a avaliação como parte efetiva e essencial do processo de ensinagem e a metodologia dialética como base para a ação docente, Objetivando o contínuo pensar do estudante e, portanto, o processo de construção do conhecimento na universidade. Os princípios desta proposta já foram explicitados em publicações anteriores⁷, e sem o objetivo de esgotá-los ou reduzi-los, vamos pontuar alguns aspectos levantados por dois autores.

A partir da década de 80, encontramos em Saviani (1982), uma proposição para *momentos* a serem considerados no trabalho de construção dos conhecimentos com os estudantes, momentos que não ocorrem de modo estanque. São eles: o ponto de partida e de chegada é a *prática social do aluno*, iniciando-se da percepção que o estudante traga do objeto de estudo, em sua realidade, e revisando-o, nos momentos que se seguem: *problematização*, submeter a percepção inicial a um processo crítico de questionamento, através da *instrumentalização*. Neste momento da instrumentalização, as sínteses já existentes na ciência dão suporte para as buscas realizadas, visando à interiorização dos novos elementos ou conteúdos, pela *catarse*, para finalmente se chegar à *prática social re-elaborada*, para a qual o estudante terá construído novos

⁶ Temos denominado **ENSINAGEM** a uma relação pedagógica onde, do ato de ensinar, realizado pelo professor, resulte necessariamente a aprendizagem do aluno. É nosso ponto de vista que se trata de um processo de parceria deliberada e consciente, de uma ação de adição de esforços e de competência efetivada por parte do professor, fundamentada por um compromisso conjunto no processo de construção do conhecimento

⁷ A respeito da metodologia dialética vide: VASCONCELOS, Celso dos Santos. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. São Paulo, Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad;2) e ANASTASIOUL, G.C. & PESSATE, L. A. in PROCESSOS DE ENSINAGEM NA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias de trabalho em aula. Joinville, Editora Univille, 2003.

elementos perceptivos, através dos conteúdos apreendidos das situações organizadas pelo professor.

Encontramos também em Vasconcellos (1996)⁸, contribuições referindo-se ao método dialético de ensino, no qual três momentos são fundamentais: *a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento*. Reafirmamos o destaque desses momentos para fins didáticos, uma vez que podem ocorrer simultaneamente, mas vejamos uma breve síntese acerca dos mesmos.

Quanto à *mobilização para o conhecimento*: trata-se de possibilitar ao estudante um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem (que deve ser provocado, caso ainda não esteja presente). Caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o estudante em relação ao objeto de conhecimento, de tal forma que ele permaneça *saboreando-o* durante todo o processo.

Para a mobilização, Vasconcelos (1996) sugere que se estabeleça uma articulação entre a realidade empírica e o grupo de estudantes, com suas redes de relações, visão de mundo, percepções, linguagem, de modo que se possa estabelecer um diálogo entre o mundo dos estudantes e o campo científico a ser conhecido. Assim, reafirma a importância de se considerar a prática social existente. Ter clareza dos objetivos que se pretende atingir, socializá-los e vinculá-los as ações solicitadas aos estudantes é uma maneira de se iniciar o compartilhar, com vistas a uma prática significativa nas aulas.

O papel do professor será o de desafiar, estimular e mediar os estudantes na construção de uma relação pessoal e cognitiva com o objeto de aprendizagem; relação que, em algum nível, atenda a uma necessidade dos mesmos, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, tendo como temperos à abertura, o questionamento, a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: *um clima do compartilhar*.

A *construção do conhecimento* é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do estudante, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Isso se fará através de ações: estudo de textos, de vídeos, pesquisa, estudo individual, debates, grupos de trabalhos, aulas expositivas tradicionais e dialogadas, seminários, exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar (pela análise) como o objeto de conhecimento se constitui; daí a importância da escolha das estratégias com diversas e significativas atividades propostas ao estudante, visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.

Vasconcelos (1996) cita algumas categorias que poderão orientar a organização e escolha das atividades para os estudantes, ou seja, a escolha das estratégias para o momento de construção do conhecimento:

- *significação*: visa estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido com os interesse e a prática social do estudante; assim, a proposta efetivada deverá ser significativa e vinculada de forma ativa para o estudante, através das relações existentes entre as necessidades e finalidades que ligam o aluno ao objeto do conhecimento;

- *problematização*: na origem da busca de todo conhecimento está colocado um problema, cuja gênese deve ser recuperada no estudo do conteúdo; o pensamento do

⁸ Sugerimos a consulta na íntegra da obra de VASCONCELLOS, Celso dos Santos: *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo, Cadernos Libertad, no. 2, 1996, ou ao texto: *Metodologia Dialética em Sala de Aula*, revista, AEC, v. 21, no. 83, abr/jun.1995.

aprendiz se identifica melhor com situações onde possa mover-se, identificar-se em diferentes posições, questionar;

- *práxis*: ação consciente e deliberada (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Como toda a aprendizagem é ativa, exige essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem;

- *críticidade*: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos naturais ou sociais, superando a simples aparência dos mesmos;

- *continuidade-ruptura*: partir de onde se encontra o estudante (senso comum, visão sincrética ou inicial) para, sob o efeito da análise e por rupturas, possibilitar a construção de uma nova síntese que represente um conhecimento mais elaborado e qualitativamente superior;

- *historicidade*: trabalhar os conhecimentos em seu quadro relacional, destacando que a síntese existente em cada momento, por ser histórica e contextual, poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identificar e deixar conhecer as etapas de elaboração que a humanidade passou para chegar à síntese atual;

- *totalidade*: combinar a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos, captando o todo como a interação das partes e não como sua somatória.

Igualmente importante é a *elaboração da síntese do conhecimento* pelo estudante. Nela ocorre a sistematização, a expressão empírica acerca do objeto apreendido, a consolidação de conceitos.

Mesmo visando a consolidação de conceitos e sistematização de quadros relacionais, é importante que as sínteses sejam concebidas como provisórias, pois apesar de superadoras da visão sincrética inicial, configuram momentos do processo de construção do conhecimento pelo estudante, visando à elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas.

Nesse contexto, a interação intencional, planejada, responsável, entre professor, estudante e objeto de conhecimento, configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento, essa relação busca o alcance da lógica própria das diversas áreas, numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de estudantes e professores no processo de compreensão da realidade e do campo profissional na sociedade, compartilhando os saberes e os sabores.

Na dialética, o pensamento passa necessariamente pela existência de uma afirmação ou tese inicial, pela percepção e construção de sua contradição, ou antítese da mesma, para a se chegar à síntese. Pontuamos que aos momentos de tese, antítese e síntese, poderemos estar associando os momentos processuais do pensamento do aluno, como veremos a seguir.

Quando o estudante se confronta com um tópico de estudo, pode ocorrer que ele apresente, a respeito do mesmo, apenas uma visão inicial, caótica, não elaborada ou *sincrética*, visão essa que se encontra em níveis diferenciados entre os alunos. Com a vivência de sistemáticos processos de *análise* a respeito do objeto de estudo, passa a *reconstruir* essa visão inicial, que é superada numa nova visão, ou seja, uma *síntese*.

A síntese, embora seja qualitativamente superior à visão sincrética inicial, é sempre provisória, pois o pensamento está em constante *movimento* e, conseqüentemente, em constante alteração. Quanto mais situações de análises forem experienciadas, maiores chances o estudante terá de construir sínteses mais elaboradas.

O caminho da *síncrese* para a *síntese* qualitativamente superior, *via análise*, é operacionalizado nas diferentes estratégias que o professor organiza, visando

sistematizar o saber escolar. É um caminho que se processa no pensamento e pelo pensamento do estudante, sob a orientação e acompanhamento do professor e que é efetivado pela função diagnóstica da avaliação, através da participação, produções e registros feitos em diferentes atividades: relatórios, quadros relacionais, esquemas, resumos, resenhas, seminários, portfólios, memorial, mapas conceituais, assim como através dos clássicos instrumentos de verificação: as provas e testes.

O objetivo do processo é que o isolamento inicial das percepções seja progressivamente superado, através das relações que o estudante constrói e revela nas participações e atividades; uma visão de totalidade crescente, de rede, vai sendo construída, numa ação conjunta de estudante e professores sobre o conteúdo, seja ele predominantemente procedimental, factual, atitudinal, ou conceitual⁹.

Neste processo de ação conjunta em aula diferentes estratégias (propostas no Plano ou Programa de Aprendizagem)¹⁰, são vivenciadas, contemplando processos mentais de complexidade variada e crescente, desafiando o estudante, através do uso intencional da mente para ouvir, compreender, identificar, observar, memorizar, comparar, tomar decisões, fazer inferências, realizar racionalmente operações mentais, julgando, concluindo, decidindo, etc. Essas operações, evidenciadas nas estratégias selecionadas pelo professor e propostas aos estudantes, devem ser explicitadas no pacto ou contrato didático operacionalizado na sala de aula. Serão estas operações que estarão presentes na mobilização, na construção e na elaboração da síntese do conhecimento, visando identificar o conhecimento da visão inicial ou sincrética, a efetivação da análise e a busca de uma síntese qualitativamente superior. E são estas operações que serão objeto da avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou classificatória.

6-A ação importância da compartilhada

Todo processo que envolve ações coletivas exige o compartilhar. Na história da docência universitária o compartilhar é algo que nos desafia, uma vez que a maioria de nossas atividades é efetivada solitária e isoladamente. Estes são elementos que interferem nas novas formas de organizar o processo de ensinagem, portanto, as formas de efetivar o acompanhamento ou avaliação; encontraremos resistências não apenas nas instituições, na organização curricular, e em nós, docentes: também para o estudante se constitui novidade ter que alterar a forma memorizativa e a passividade do assistir aulas, extremamente mais simples do que ser desafiado a realizar as operações mentais citadas.

No entanto, como a ação do estudante se efetiva a partir da direção que o professor dá ao processo, constituindo-se como responsabilidade de ambos, a escolha das ditas ações deve e pode ser objeto de reflexão, na discussão do contrato de trabalho do início do ano ou semestre letivo.

Diante destes elementos brevemente citados, nos perguntamos:

⁹ A respeito dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, vide ZABALA. Vidiella Antoni Enfoque globalizador e pensamento complexo :uma proposta para o currículo escolar Porto Alegre ArtMed,2002, e A prática educativa:como ensinar .Porto Alegre :ArtMed,1998.

¹⁰ Programa de Aprendizagem: documento onde se registra o contrato didático pretendido para uma etapa do curso a ser construída pelos professores e alunos. Busca a superação aos antigos Planos de Ensino onde havia toda uma centralização descritiva no conteúdo e no que o professor faria para ensinar. Diferentemente dos Planos de Ensino, o foco fica na aprendizagem do estudante, para a qual é dirigida a análise do processo, a definição dos objetivos, a organização dos conteúdos, a escolha metodológica para mobilizar, construir e elaborar a síntese e avaliar as aprendizagens efetivadas. A sua questão central é: que objetivos, organização de conteúdos e metodologia são necessárias para o estudante apreender , apropriar-se ou “ agarrar” as relações, leis e princípios essenciais desse programa?

- ✓ como acompanhar o processo de construção do conhecimento pelos estudantes?
- ✓ como verificar, constatar onde chegamos, que sínteses foram efetivadas e avaliar o processo, dando a ele a continuidade necessária?
- ✓ considerando que atuamos em classes numerosas, com um tempo letivo restrito, com um excesso de conteúdos que acabam por exigir muitas aulas expositivas para “vencer o conteúdo previsto”, que ações poderemos estar fazendo para superar a simples verificação na direção de um processo avaliativo sério, amplo, científico, em co-responsabilidade com o estudante?
- ✓ como garantir que a classificação exigida por lei não seja um impedimento à função diagnóstica, formativa e inclusiva da avaliação?

Os momentos de elaboração da síntese ou a volta à prática social re-elaborada ocorrem ao longo de cada dia ou unidade trabalhada, podendo corresponder aos momentos de “parada ou corte do processo”, para constatação dos avanços e dificuldades efetivadas. Diferentes áreas ou tipos de conteúdos (predominantemente factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais), exigem pela sua própria natureza, formas próprias de verificação.

Além do tipo de conteúdo, os objetivos a que o Projeto Pedagógico se dirige são essenciais: se visarem a simples transmissão, como a aula expositiva, a cópia e decoração, instrumentos de verificação memorizativa são os mais coerentes. Se, para além da simples memorização, objetivarem processos relacionais mais complexos, as ações docentes e discentes terão ido além do simples dar e assistir passivo das tradicionais aulas expositivas: terão contemplado outras estratégias. Nelas, o processo avaliativo incidirá de forma coerente sobre as operações mentais solicitadas aos estudantes. Pode-se então retomar outros elementos que passarão a ser analisados na construção dos critérios avaliativos:

Estratégias	Sugestão de elementos a serem acompanhados, ou avaliados e portanto, parte dos critérios:
Aula expositiva dialogada	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... assim, acompanha-se a compreensão e análise dos conceitos apresentados e construídos; Pode-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, construção de quadros, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.
Estudo de texto	Produção escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.
Portfólio	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor: organização e cientificidade da ação do professor e do estudante, clareza de idéias na produção escrita; construção e reconstrução da escrita; objetividade na apresentação dos conceitos básicos; envolvimento e compromisso com a aprendizagem, entre outros.
Tempestade cerebral	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das idéias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na

	descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
Mapa conceitual	Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação: conceitos claros, relações justificadas, riqueza de idéias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado.
Estudo dirigido	O acompanhamento se dará pela produção que o estudante vá construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai se inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico.
Lista de discussão por meios informatizados	Essa é uma estratégia onde ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos este acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas, torna-se elemento fundamental para as retomadas necessárias, na lista e, oportunamente, em classe.
Solução de Problemas	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das idéias quanto a sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
Philips 66	Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentadas variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes, e devem ser encaradas processualmente. A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se: o envolvimento dos membros do grupo; a participação conforme os papéis estabelecidos; pertinência das questões e ou síntese elaborada. É fundamental a auto avaliação dos participantes.
Grupo de verbalização e de observação	O grupo de verbalização será avaliado pelo professor e pelos colegas da observação, além da auto-avaliação. Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, tais como; - clareza e coerência na apresentação; domínio da problemática na apresentação; participação do grupo observador durante a exposição; relação crítica com a realidade; apresentação de argumentos estudados em aula ou nos textos, etc.
Dramatização	O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas, além da auto-avaliação. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; participação do grupo observador durante a apresentação; utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; criatividade e espontaneidade.
Seminário	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; domínio do conteúdo apresentado; participação do grupo durante a exposição; utilização de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação.

Estudo de caso	<p>1.O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?) -coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?) -riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista) -síntese.
Júri simulado	Considerar: a apresentação concisa, clara e lógica das idéias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.
Simpósio	Levar em conta a concisão das idéias apresentadas pelos comunicadores; a pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; a logicidade dos argumentos; o estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; e os conhecimentos relacionados ao tema e explicitados
Painel	Participação dos estudantes, painelistas e da platéia analisando: a habilidade de atenção e concentração; síntese das idéias apresentadas; argumentos consistentes na colocação das idéias como nas respostas aos participantes; consistência das perguntas elaboradas.
Forum	A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta a participação dos estudantes como debatedores e ou como público: habilidade de atenção e concentração; síntese das idéias apresentadas; argumentos consistentes e a produção da síntese.
16 Oficina (laboratório ou Workshop)	Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina. Pode-se propor auto-avaliação, avaliação descritiva complementada pelos produtos, no final do processo.
Estudo do meio	<p>O planejamento e acompanhamento do processo deve ser contínuo. Normalmente os objetivos estão em referência direta com os elementos estabelecidos no roteiro de observação e coleta de dados, organizado no plano.</p> <p>As etapas de organização, análise e síntese devem ser acompanhadas, com as correções e retomadas necessárias.</p> <p>O relatório final pode contemplar as etapas da construção ou se referir a elementos de extrapolação, dependendo dos objetivos traçados.</p>
Ensino com pesquisa	<p>O acompanhamento do processo deve ser contínuo, com retro-alimentação das fases já vivenciadas, assim como com as devidas correções em tempo.</p> <p>As hipóteses incompletas e/ou dados não significativos devem ser substituídos pelos mais adequados .</p> <p>Um cronograma de fases e ações auxilia no autocontrole, pelo estudante, grupo, ou docente.</p> <p>Os critérios de valorização devem ser estabelecidos antecipadamente, e como são critérios construídos, podem ser reformulados no processo.</p>

Construído a partir do quadro das estratégias de Anastasiou, L.G.C. e Pessate, L. A .(2003, obra citada).

Assim, a cada aula ou estratégia utilizada, os recursos avaliativos vão se ampliando; são sugestões de acompanhamento que podem ser registradas em fichas, anedotários, registros de incidentes, memorial descritivo, portfólios, fichas de observação, de auto-avaliação, de avaliação grupal, enfim exigirão outros instrumentos além das provas e testes.

O importante é pontuar que devem ser construídos a partir dos objetivos determinados e metodologia vivenciada na atividade em questão; e ser analisados, discutidos e até alterados, com os estudante, parceiros no processo. Embora ainda retratem situações de avaliação externa (hetero-avaliação), podem ser complementadas por atividades de auto avaliação, de avaliação pelos pares, visando o processo de autonomia crescente do estudante em sua construção como futuro profissional.

De acordo com a função diagnóstica, esta situação de avaliação visa à reorientação do processo, o auto-desenvolvimento, a construção da autonomia, a vivência e interação do estudante com o objeto de estudo, com o outro, com os mediadores do processo. Pelo princípio organizativo da avaliação, o acolhimento do estudante e o auxílio constante na construção da autonomia são focos do processo: neste contexto os sujeitos em interação, professores e estudantes, são responsáveis pelo processo avaliativo.

Por isto, os critérios devem ser especificados, de forma clara e objetiva, facilitando a hetero e a auto avaliação, responsável e séria. Devem estar articulados à política educacional, explicitada no PPP, atendendo aos objetivos do processo.

Trata-se de um processo que opõe-se diametralmente à função punitiva e premiatória, focando-se no diagnóstico e na formação, visando o re-direcionamento sempre que necessário, e atuando como classificatória apenas como decorrência: os produtos visados e obtidos não podem ser fetichizados a ponto de fazer perder a visão do processo, em seus objetivos e meios.

Um sistema apenas classificatório tende a confirmar o aspecto premiatório ou punitivo da verificação. É formado por épocas estabelecidas de corte, pontuais, visando resultados classificatórios dos estudantes, normalmente bimestrais, com um resultado final, observando a questão da recuperação de forma muito mais próxima de um quisito legal do que factual, no sentido da real recuperação das aprendizagens, para os estudantes. O foco de processo desta natureza é a média, em cada etapa e final, e o resultante é a aprovação ou retenção do estudante.

Historicamente, este sistema reforça o currículo tradicional, com formato de grade curricular, organizado pela coleção de disciplinas não integradas na organização prevista. A aprovação ou retenção, então, se dá pelo resultado obtido em diversas situações, mas, com maior freqüência, nas provas e testes, as vezes agendados em cada bimestre, institucionalmente.

No entanto, a legislação atual nos desafia a novas formas de organização curricular, superando a visão de curso de graduação como coleção de disciplinas, buscando a organização da formação profissional através do domínio de um quadro teórico prático global integrativo. Esta forma de organização curricular tem sido denominada de matriz integrativa.

7 - Avaliação em matriz integrativa

Avaliar é estabelecer juízo de valor sobre o que seja relevante, para tomada de posição: no caso de currículos universitários atuais, os objetivos do PPP determinam o que seja relevante. Como se pretende que de estudantes de Medicina se transformem em profissionais médicos, a tomada de posição deverá se dirigir sempre a este rumo: possibilitar a integração e o sucesso da aprendizagem dos estudantes do curso.

Neste contexto a avaliação toma um caráter integrativo, dinâmico, propulsor de mudanças na direção de rumos, sempre no sentido de integrar cada vez mais o aluno na construção pessoal e coletiva de conhecimentos, na solução de problemas, na pesquisa, portanto, na ampliação contínua e gradativa de conhecimentos dos quadros teórico e práticos da área da saúde.

Será portanto, um acompanhamento processual, centrando-se nas ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, e dos registros dos Programas de Aprendizagem; assim, o acompanhamento da ação coletiva do ensinar a de fazer apreender fica sob a responsabilidade do colegiado docente, como focos do processo coletivo e do próprio currículo proposto, cabendo-lhe realizar processualmente as adequações e melhorias que se fizerem necessárias.

Num currículo integrado, o sistema de avaliação abarca a análise dos avanços efetivados no processo de ensino-aprendizagem: estudante de medicina, futuro profissional médico; o professor, como tradutor dos elementos do quadro científico para o nível de apreensão crescente dos estudantes; e os conteúdos, sejam cognitivos, procedimentais e atitudinais, propostos e sistematizados.

A avaliação/ acompanhamento dos avanços dos estudantes deve considerar que este necessita estar plenamente informado do modo como será acompanhado/ avaliado, compreendendo e participando do processo como um todo. A sistemática de avaliação deve contemplar uma análise integrada da participação do estudante em todas as atividades teórico-práticas.

Esta é uma nova visão no processo avaliativo, que supera por incorporação o hábitus da verificação, historicamente tão forte entre nós. Num processo de acompanhamento são importantes tanto as aprendizagens cognitivas, quanto as procedimentais e atitudinais, pois estes são aspectos mutuamente dependentes. Todo conhecimento cognitivo dirige-se aos procedimentos e atitudes profissionais pretendidas à área em questão. Por isto, estes elementos precisarão estar bem explicitados nos Programas de Aprendizagem, facilitando o acompanhamento e correção dos rumos necessários ao processo, assim como o avanço na construção de instrumentos de acompanhamento cada vez mais diretamente associados aprendizagens objetivadas.

No entanto, nosso habitus verificativo focou-se, nestes últimos 500 anos, principalmente nos aspectos cognitivos (conteúdos factuais; conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares), muitas vezes apreendidos de forma predominantemente memorizativa, sem objetivar-se uma associação com procedimentos e atitudes deles decorrentes. Tratava-se de um processo verificativo, que é apenas uma parte do processo avaliativo, ou seja, de uma das suas funções, que é a classificatória.

Na função classificatória cabe o uso das normas para construções científicas de instrumentos, formalmente chamados de provas ou exames, que no caso de um currículo integrativo como este, serão também utilizados como diagnósticos. Cabem também cuidados que buscaremos explicitar a seguir.

8-Da natureza construtivista da aprendizagem

Nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento, que se definem como representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento; estes esquemas

são revisados, modificados, complexificados, adaptados, de forma contínua, num currículo integrativo.

O nível de desenvolvimento e os conhecimentos anteriores interferem nessa construção, pois a aprendizagem se constitui numa revisão, re-integração, com estabelecimento de relações, conclusões e sínteses cada vez mais ampliadas, numa reconstrução de esquemas constante.

Nesse contexto a atividade mental passa por desequilíbrios, equilíbrios e reequilíbrios, nos quais interferem tanto os fatores e capacidades cognitivas, quanto os de equilíbrio pessoal, interpessoal e os referentes à inserção social: há uma complexidade a ser conhecida e compreendida pelos professores e estudantes desse processo.

O movimento pretendido pelo currículo e expresso nos Programas de Aprendizagem se dá da síncrese (que é a visão inicial, não elaborada e as vezes caótica,) pela análise (que se efetiva a partir das atividades propostas pelos professores aos estudantes), para a síntese (que é a conclusão efetivada no pensamento e pelo pensamento do estudante).

Como elemento auxiliar deste processo, se estabelece uma tipificação dos conhecimentos, visando facilitar a análise do que é integrado, uma vez que fatos, conceitos, técnicas, atitudes e valores não se dão de forma compartimentada na apreensão realizada pelo aluno, uma vez que a realidade é uma e complexa, no sentido de ser tecida junta. Todo conteúdo ou *saber* contém um *saber como*, um *saber quê*, um *saber porque*, um *saber para quê*... quanto mais os Programas de Aprendizagem conseguirem retratar esta integração, mais chances e facilidade terão os estudantes de estarem realizando a apreensão desta complexidade, desta tessitura integrada do que é a saúde, o ser humano, as relações sociais, e sua ação como profissional da área.

Para os professores fica o desafio deste novo olhar acerca dos antigos ou tradicionais conteúdos programáticos, organizando-se em processos onde a integração se constitui objetivo comum a todos.

9-Tipologia de análise dos saberes escolares e formas de acompanhamento:

Para nosso trabalho, pontuamos que os conteúdos chamados cognitivos englobam *conteúdos factuais*: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal; e *os conceituais* (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação); eles exigem memorização, mas possibilitam elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações. (Zabala, 1998).

A *avaliação dos conteúdos factuais e conceituais* se dá pela compreensão ou entendimento do seu significado, o que implica saber repetir e aplicar a conceituação, lei ou princípio, expor, situar, interpretar o fato, em situações que nunca estão terminadas, ou seja, podem ser constantemente ampliadas. São atividades complexas, exigindo elaboração e construção pessoal.

No *aspecto psicomotor*, encontramos os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos; podem ser verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade. (Zabala, 1998).

Os chamados conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estratégias e procedimentos: conjunto de ações ordenadas para

um fim, dirigidas para realização de um objetivo. Incluem: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, interferir, desempenhar, aplicar, demonstrar, resenhar, etc.

Podem ser assimilados por diferentes tipos de ações :

- Ações que envolvem o motor/cognitivo.
- Ações ou procedimentos compostos por poucas até múltiplas ações.
- Ações que envolvem um maior grau de determinação ou ordem de seqüência e complexidade.

A *forma de acompanhamento ou avaliação* tem a ver com os elementos da aprendizagem: alguns são apreendidos por modelagem, por imitação ou por construção, contendo um conjunção de ações das mais simples as mais complexas. Aprende-se a fazer, fazendo-as, por exercitação múltipla, devendo executá-la tantas vezes quanto necessário à aprendizagem pretendida, em seus passos ou momentos previsíveis, realizando as correções de rumos também continuamente. Por isto o processo de acompanhamento/avaliação deve ser contínuo, para as devidas correções em tempo, durante o processo.

É a reflexão sobre a ação, sobre seu desenvolvimento e efetivação que dará a retro-alimentação necessária à devida correção. Todo conteúdo procedimental possui um componente teórico a ser associado, para fundamentar o procedimento funcional, relativo ao uso, práxis e função.

Poderíamos propor uma seqüência contínua de ação → exercitação → reflexão → revisão → correção → nova ação ...

A aplicação poderá se dar em contextos habituais e diferenciados, devendo haver treino ou exercitação para isto.

No aspecto *afetivo* encontramos os *conteúdos atitudinais*, que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração. (Zabala, 1998). Trata-se de uma elaboração complexa de caráter pessoal, a serem construídos processualmente.

Retomando, poderíamos lembrar brevemente que: *valores* englobam princípios ou idéias éticas que permitem as pessoas emitir juízo sobre condutas e seu sentido. Em cada momento do curso, a partir do perfil do médico proposto no projeto, os valores podem ser estabelecidos e ou destacados: solidariedade, respeito, responsabilidade, liberdade, etc. O processo de acompanhamento dos valores interiorizados, deve ser elaborado a partir de critérios.

As *atitudes* referem-se às tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certa maneira. Refletem os valores adotados: cooperar, ajudar, respeitar, participar, contribuir, etc. O acompanhamento de atitudes é também processual pela freqüência do pensar, do sentir e do atuar de forma mais ou menos constante frente ao objeto empírico a quem se dirige essa atitude; podem ocorrer desde manifestações intuitivas com certo grau de automatismo e escassa reflexão, até maior suporte reflexivo, fruto de clara consciência dos valores que as regem.

Normas referem-se à padrões ou regras de comportamento, ou a forma pactuada de realizar certos valores. O *acompanhamento de normas* ocorre em diferentes graus: num primeiro, mediante a simples aceitação, depois num processo de conformidade, que implica certa reflexão, até chegar à interiorização, funcionando como regra básica de comportamento para o funcionamento da coletividade.

A partir do explicitado fica definido que o processo de acompanhamento ou avaliação deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos três aspectos definidos no Projeto Pedagógico: cognitivo, psico-motor e afetivo.

Há vários desafios a serem explicitados e enfrentados ao longo do processo:

- ✓ a definição dos aspectos a serem colocados como alvos (relativos aos objetivos da área e a metodologia efetivada com os alunos no processo);
- ✓ a definição das formas de registro/ acompanhamento destes aspectos;
- ✓ adequar esta nova forma de acompanhamento á prática pedagógica de todos os docentes e dos estudantes.
- ✓ a transformação dos registros em notas, por estarmos ainda num sistema curricular classificatório, embora as aberturas presentes na LDBEN 9394/96 facilitem enormemente este processo de avanço.

10-Os instrumentos e registros do acompanhamento ou avaliação.

O currículo de um curso num currículo integrativo está estruturado ao redor de estruturas integrativas, eixos e módulos, que agrupam conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Embora em diferentes momentos ocorram predominâncias do cognitivo, e/ou procedimental e/ou atitudinal, todos eles co-existem, devendo ser acompanhados os aspectos objetivados em cada momento.

Dito de outra forma: como todo conteúdo contém, em si, uma forma de assimilação; alguns levam a construções predominante procedimentais. Em qualquer caso, uma atitude e um valor lhes é atribuído. Uma relação afetiva é estabelecida com ele; é nesse contexto que todos os componentes estarão avaliando os três aspectos, com diferentes níveis de predominância.

Visando clarear as formas de acompanhamento, será necessário construir os instrumentos de registro que serão utilizados. Por serem processuais, eles deverão ser constantemente aperfeiçoados, portanto, é preciso ficar explicitado que os mesmos sofrerão modificações sempre que necessário.

Um instrumento de verificação predominantemente cognitivo oferece também elementos para os aspectos psicomotores e afetivos, pois estes são interdependentes. Mas existem instrumentos específicos para acompanhamento de aspectos específicos.

É importante pontuar que o processo avaliativo e o instrumento selecionado devem refletir o que foi efetivamente trabalhado com os alunos. Devem, assim, ser definidos e construídos a partir de vários determinantes:

1- tipo de área/ ou foco: conforme Projeto Político Pedagógico do Curso e constante no Programa de aprendizagem, sendo predominantemente conceitual, atitudinal, ou psicomotor.

2- rol dos objetivos propostos e os efetivados naquele período avaliado.

3-metodologia efetivada em aula: um instrumento deve retomar as operações de pensamento que tenham sido efetivamente sistematizadas nos momentos de estudos, em classe ou em continuidade dela.

4- tempo previsto, real e disponível para realização das tarefas da verificação.

5-definição dos critérios para correção das questões propostas e a valoração das mesmas.

A partir destes elementos passamos à explicitação de possibilidades acerca dos instrumentos. Uma listagem como a que se segue nos possibilita estabelecer algumas especificidades:

1 – No aspecto cognitivo, os instrumentos mais usados são:

- ✓ Provas, com questões objetivas ou dissertativas, ou predominantemente teóricas ou práticas.
- ✓ Trabalhos de sínteses, aplicações, artísticos, etc.
- ✓ Relatórios. Resumos. Resenhas.

- ✓ Seminários e trabalhos grupais.
- ✓ Portfólios.
- ✓ Análise de textos e vídeos.
- ✓ Mapas conceituais.

É bom lembrar que para as provas com questões objetivas, a correção se dá por padrões. Para questões dissertativas ou construtivas, que exigem construção por parte dos alunos (operações mentais que vão além da simples memorização, tais como, análise, síntese, resolução de problemas, comparação, juízo ou julgamento, etc) é preciso construir os critérios de correção e referendá-los, após utilização de amostragem da turma.

Para os demais tipos de instrumento, é necessário definir e discutir com os alunos os critérios relativos aos objetivos da área e à metodologia efetivada e registrados nos Programas de Aprendizagem: estes se tornarão o norte do processo de acompanhamento.

Após a correção das atividades de toda a turma é necessário realizar a tabulação do processo: questões que apresentaram maiores índices de hipóteses incompletas (chamadas também de “erro”), devem ser retomadas com a classe, preferencialmente em discussões coletivas. Questões sem qualquer índice, ou com baixíssimo índice de acerto, devem ser anuladas e ter seu conteúdo/forma retomados criteriosamente.

2 - Para o aspecto psico-motor alguns instrumentos podem ser utilizados.

- ✓ Protocolo, com roteiro básico de etapas e ações a serem efetivadas e acompanhadas.
- ✓ Fichas de observação, ou fichas registros para supervisão da prática, da clínica ou atividades com manequins, e outras; manobras e aprendizagens a partir de modelos.
- ✓ Roteiros para atividades de campo: construídos a partir dos objetivos e das condições concretas de efetivação das atividades.

A checagem do protocolo, das fichas de observação e outras deve ser efetivada em dois níveis: auto e hetero avaliação. No caso da hetero, podendo ser feita pelos pares (nos casos de trabalhos em equipes) e pelo professor, ou em conjunto com o paciente atendido.

Como se referem aos conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estratégias e procedimentos: conjunto de ações ordenadas para um fim, dirigidas para realização de um objetivo. Incluem : ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, interferir, desempenhar, aplicar, demonstrar, resenhar, etc. Portanto, estão presentes em diferentes áreas curriculares .

3- Para o aspecto afetivo os instrumentos mais utilizados são:

- ✓ Memorial: utilizado com sucesso para processos de auto-conhecimento e descrição pessoal e processual.
- ✓ Relatório.
- ✓ Observação, com fichas de incidentes.
- ✓ Anedotário para registro de atitudes fora do habitual.
- ✓ Entrevista.
- ✓ Portfolio.
- ✓ Aconselhamento.

Pontuamos que estas listagens de instrumentos não têm a pretensão de ser conclusiva, ficando registrada para ser complementada no processo; e que a complexidade do avaliar ou do acompanhar o processo de aprendizagem e de ensino é

algo a nos desafiar cotidianamente. O enfrentamento a este desafio é hoje possibilitado pela atual legislação, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, abre perspectivas e aponta para processos focando a avaliação de forma contínua, processual, com caráter predominantemente diagnóstico. No entanto, embora a lei tenha completado dez anos em dezembro de 2006, ainda encontramos ações tradicionais, verificativas, punitivas e excludentes, nos processos ditos avaliativos. Cabe a nós, no momento de transformação curricular, usar de coerência também nas ações de acompanhamento ou avaliação, iniciando a mudança também nos rumos também do acompanhamento do processo.

Conforme já especificado, áreas diferentes devem utilizar instrumentos e formas avaliativas próprias à sua lógica e forma de aprendizagem efetivada com os alunos. Na matriz curricular integrativa, a matriz avaliativa decorrente deve contemplar tanto o universal/ geral como o específico de cada eixo/área, sendo por isto essencial que as exigências de cada área estejam claramente definidas nos objetivos do programas de aprendizagem, sem prejuízo da construção global pretendida.

Sempre que couber, a hetero avaliação deve ser associada e complementada com a auto avaliação, conforme objetivos e processos, sendo que os resultados de ambas devem ser convergentes para uma análise dos avanços obtidos. O diagnóstico inicial auxilia o conhecimento do grupo de trabalho e o auto- conhecimento dos participantes, devendo ser feito com visibilidade e clareza, e ser processado coletivamente. Num processo contínuo, visando reordenar e reajustar a caminhada em direção ao objetivo pretendido.

Considerando as condições concretas das turmas e currículos universitários e as exigências legais, sugerimos que os momentos pontuais sejam planejados pelos parceiros do processo. Os elementos qualitativos do processo devem ser continuamente hetero e auto avaliados, para que se garanta a apreensão tanto dos elementos do processo quanto dos produtos obtidos, revelando e reajustando o processo de ensino e de aprendizagem, na direção do processo de ensinagem.

Caberá ao colegiado docente definir os princípios teóricos e processuais que nortearão o caminho, os porquês e os para quês, a teoria, a referência, os focos, a fundamentação legal, explicitando-os claramente no PPP, vinculando o processo avaliativo aos perfis profissiográficos pretendidos, uma vez que se constituem em norteadores, num todo articulado: objetivos associados aos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados), associados à forma de apropriação (método de ensinar e de se apropriar dos mesmos), aos aspectos do cotidiano, vínculos, funções, ações, metas, metodologias, atividades, processos, ações docentes e discentes, no contexto das condições concretas existentes.

Metas imediatas, a médio, curto e longo prazo podem ser especificadas.

Uma avaliação, visando á emancipação, contempla também a análise do currículo em curso, além da construção contínua da autonomia do aprendiz. Deve ser analisada coletivamente a partir de alguns momentos fundamentais: problematização, análise crítica, síntese e proposições, discutidos em relação aos alvos e metas propostas. O registro destes dados é fundamental para historicizar o processo. Esgotado um foco, passa-se aos seguintes: dados coletados, eixos pretendidos, as situações de aprendizagem propostas (tipos de aulas), os eventos, envolvendo universitários e professores, os instrumentos selecionados, o processamento dos resultados, etc.

As informações obtidas são de interesse da comunidade acadêmica, a partir de seu processamento coletivo, após cada momento de síntese efetivada.

11-Anotações iniciais para construção dos instrumentos

O acompanhamento do processo de ensinagem exige a construção dos instrumentos de avaliação, o que é, de fato, um ato de extrema complexidade. pois que deve se referir a alguns princípios básicos, além de considerar as orientações técnicas existentes. Com relação aos princípios, e considerando que há momentos em que se pára o processo de ensinagem para nos situarmos com os alunos, destacamos ser fundamental a clareza quanto:

- ✓ aos pontos nodais do processo vivenciado e que é preciso acompanhar;
- ✓ as formas de trabalho e das operações mentais efetivada;
- ✓ aos instrumentos mais adequados para o acompanhamento do processo;
- ✓ d registro documental do processo.

Estes são elementos normalmente estabelecidos no sistema de avaliação institucional, registrado no Projeto Político Pedagógico Institucional Coletivo, devendo também corresponder a blocos ou unidades lógicas do conteúdo que o coletivo (*professor + estudantes*) está trabalhando; por isto, embora o sistema de avaliação seja institucionalmente definido, o professor - ao planejar sua prática docente - já deve prever os momentos chaves de paradas, o que pode ser feito em parceria com o estudante.

Estes elementos essenciais, contidos nos blocos ou unidades de conteúdos – e que serão o objeto do acompanhamento avaliativo - foram planejados visando à efetivação de objetivos específicos, que correspondem às metas que o currículo, através da ação de professor e estudantes, propunha-se alcançar naquele período de trabalho. Por isto é essencial:

- ✓ voltar a eles, aos objetivos, quando vamos elaborar e definir os instrumentos, pois são eles que nos auxiliarão na forma mais apropriadas de montar as questões;

- ✓ retomar o conteúdo explicitado a partir do objetivo, que me dará as pistas para montagem do instrumento;

- ✓ verificar a metodologia de apreensão proposta ao aluno. Se o que se pretendia era memorização de determinados aspectos, cabe montagem de questões que verificam a memorização. Se o que se pretendia era classificação, ou identificação, ou análise, ou resolução de problemas, etc, então as questões propostas devem medir este tipo de operação de pensamento, ou seja, *deve-se medir o que foi EFETIVAMENTE trabalhado em sala de aula pelo coletivo ali atuante.*

Assim, se só se deve medir o que foi efetivamente trabalhado, os alunos deverão encontrar nos instrumentos de avaliação questões, exercícios, *do tipo dos realizados em classe*, no que se refere ao enunciado e quanto ao objeto de estudo efetivado. Ou seja, a metodologia utilizada em aula deverá se refletir no instrumento utilizado para verificação. Por isto podemos dizer que a forma como avaliamos, incluindo os instrumentos de avaliação, são uma espécie de fotografia, um verdadeiro retrato de nossa prática docente. Se olharmos hoje os instrumentos de avaliação que utilizamos nos últimos anos, teremos uma espécie de álbum de fotografia de nossos objetivos, dos conteúdos e da metodologia que utilizamos em nossa prática.

Cada instrumento de avaliação visa avaliar: o que (conteúdo), para que (objetivos) e o como (método), foi efetivado o nosso trabalho (de ensinagem) e o do aluno (de aprendizagem). Enfim, todo um processo que inclui um saber, um saber fazer, um saber como fazer, um saber para que fazer, e um saber porque fazer...

Os resultados obtidos são fundamentais para direcionarmos nosso trabalho de ensinagem, revendo-se *o para que* (serão estes mesmos os objetivos? deveremos reformulá-los?), *a forma de organização do "o que"*, ou seja, *do conteúdo* (será que deveremos organizá-lo sob outros referenciais, estamos destacando de fato os elementos

essenciais?) e a forma de possibilitação de apreensão do mesmo pelos alunos, ou seja, “o como”, o método de ensino.

É preciso lembrar que o trabalho docente exige, por parte do professor, pelo menos dois níveis básicos de ações: as que se referem ao planejamento e efetivação de atividades de ensino, ou seja, métodos, recursos e técnicas, e as que se referem a atividades de aprendizagem: quais atividades organizei para que meus alunos - todos eles, principalmente os que eu suponho terem maiores dificuldades - possam *efetivamente* fixar o conteúdo trabalhado, conforme as metas propostas para este momento do curso, este grupo específico de alunos, esta carga horária, esta proposta curricular, etc.

Se, pelos resultados obtidos, verificar que os alunos não “deram conta” de solucionar as atividades propostas, é preciso questionar a validade do instrumento aplicado e ter a cientificidade de chegar a anular o instrumento ou alguma parte/ questão, e tomar-se uma decisão acerca dos elementos não efetivados na aprendizagem dos alunos.

O clima do momento de aplicação da avaliação é tenso pela própria natureza do processo, pois estaremos verificando - eu e meus alunos - do que foi que demos conta, não é necessário ampliar ou reforçar a tensão historicamente já existente. Não se trata de prova de resistência psicológica, mas de momento de verificação de ensinagem.

Ao montar um instrumento de avaliação, se o professor colocar um número maior de questões para que o aluno escolha algumas, já terá - a priori - um primeiro diagnóstico das dificuldades do grupo, ao verificar as questões menos escolhidas. Aí, em relação à forma ou ao conteúdo, pode-se centrar o processo coletivo de retomada.

Outra vivência muito interessante é possibilitar que os próprios alunos organizem atividades para constarem do processo de acompanhamento, entregando-as ao professor, que selecionará algumas para fazer parte do instrumento. Nestes casos, obtém-se também uma socialização das questões e um estudo generalizado por parte dos alunos, interessados que estão em conhecerem as questões entregues e estudá-las criteriosamente.

Após o momento de correção, ao tabular as questões, obtém-se outro diagnóstico fundamental para continuidade do trabalho de ensinagem. Questões totalmente e parcialmente respondidas, assim como as incompletas dão referencial para a continuidade da caminhada.

O tipo de erro encontrado também dá ao professor uma referência sobre a apreensão dos alunos, se a hipótese incompleta apresentada pelo aluno indica que o mesmo possui ou não a estrutura de pensamento requisitada na questão, se a possui de forma incompleta, se falta treino ou repetição, ou houve distração, etc. A análise dos erros dos alunos com o coletivo da classe possibilita isto, sem que seja necessário citar nomes ou colocar dificuldades pessoais na roda.

Analisar e questionar *coletivamente* (alunos + professores) o *diagnostico obtido*, numa posicionamento de *compromisso* e de *parceria*, auxiliam na retomada das metas de continuidade do trabalho da sala de aula, a partir das sínteses ai efetivadas.

12- Instrumentos de verificação que podem se tornar de acompanhamento

Embora pontuemos que diferentes formas de apreensão exigirão diferentes formas de verificação, ainda é muito comum o uso de provas e testes, objetivos e dissertativos, além do uso de outras formas de acompanhamento, tais como o portfólio, os mapas conceituais, os relatórios, o memorial, quadros comparativos, resenhas, resumos, mais adequadas a um processo dialético de construção do conhecimento.

Quando o professor tem clareza dos objetivos que pretende alcançar no processo com os universitários, o instrumento de avaliação será montado de maneira adequada para medir os objetivos propostos pelo/no conteúdo, respeitando a metodologia utilizada.

No caso da utilização de prova escrita, seus itens podem ser do tipo dissertativo ou objetivo. Estes tipos de questão, ou instrumentos, se prestam a objetivos diferentes e exigem, por parte de quem as constrói, algumas referências.

Encontramos em MEDEIROS (1971), o seguinte quadro comparativo que pode ser auxiliar em nossas decisões:

COMPARAÇÃO SUMÁRIA DOS TIPOS DE PROVA

	Objetivas	Dissertativas
Preparo das questões	Simple, objetivo e preciso	Difícil, se bem feito, sendo vantajosa com poucos examinandos
Julgamento das respostas	Simple, objetivo e preciso. vantajoso para muitos alunos	Difícil, penoso, subjetivo e menos preciso sujeito à variação de critério. O critério construído pode necessitar revisão.
Fatores que interferem nas notas	Habilidade de leitura e acerto por sorte	Capacidade de redação: de contornar o problema central ou tópicos desconhecidos.
Resultados verificados	Domínio de conhecimentos: compreensão, análise e aplicação. Pouco adequada para síntese criação e julgamento.	Boa para compreensão, aplicação, exemplificação, análise; melhor para habilidade de síntese e julgamento de valor.
Habilidades mais solicitadas	Domínio de conhecimento, habilidade de ler, interpretar, criticar: muito tempo gasto com leitura e crítica das questões.	Domínio de conhecimento, habilidade de ler e redigir (maior parte do tempo organiza idéias para as escrever).
Elaboração das questões x notas	Subjetivismo na construção; fundamental a competência de quem prepara a prova.	Subjetivismo na construção; fundamental a competência de quem prepara a prova.
Âmbito sondado	Muitas questões de respostas breves, abrange campo dilatado e boa amostragem da matéria	Poucas questões de respostas longas, cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem representativa do todo.
Oportunidades oferecidas ao professor e aluno	Liberdade de exigir cada ponto: maior controle do professor e mais limitação ao aluno.	Liberdade ao aluno de mostrar sua individualidade; mais ocasião para o examinador se deixar levar por opinião pessoal.
Efeitos prováveis na aprendizagem.	Estimula ao aluno a lembrar, interpretar e analisar idéias alheias .	Encoraja o aluno a organizar, integrar e exprimir suas próprias idéias.

Pelo quadro exposto, podemos verificar que ambos os instrumentos apresentam aspectos favoráveis às diferentes habilidades presentes nos objetivos propostos para as várias áreas de nossas disciplinas.

12.1-Quanto a questões de tipo dissertativo:

Encontramos em RODA, R. 1984 algumas observações feitas para a elaboração de provas dissertativas :

“planeje a prova com antecedência;
formule questões que levem a organizar ou aplicar o conteúdo;
formule questões sobre aspectos realmente importantes do conteúdo ;
redija as questões de modo claro e compreensível;
apresente a questão bem definida, limitada e específica ;
use linguagem que permita a mesma interpretação por todos os alunos ;
monte itens independentes entre si .”

Visando reduzir a subjetividade e, assim, aumentar a validade da prova, o autor sugere o seguinte :

- ✓ estabeleça critérios e valores que serão considerados na resposta;
- ✓ não se deixe levar por outras considerações, como fluência verbal, caligrafia, ortografia;
- ✓ procure corrigir a prova sem saber de quem ela é;
- ✓ corrija uma questão de cada vez em todas as provas, antes de passar para questões seguinte ;
- ✓ de vez em quando, volte a ler uma prova já julgada, para ver se você está mantendo os mesmos critérios;
- ✓ mostre aos alunos a prova corrigida o mais cedo que puder, junto com o gabarito de correção;
- ✓ faça um pequeno comentário em cada prova, de modo a orientar melhor o aluno;
- ✓ comente os resultados alcançados pela turma .

Em nossa experiência em situações avaliativas, sugerimos também que se construa o critério de correção com flexibilidade para reconstruí-lo a partir das respostas dos alunos; ou seja, um elemento constante do critério inicial e que não foi abordado por nenhum dos alunos dever ser retirado do critério e retomado em classe.

Pontuamos que tabular os resultados auxilia na construção de uma visão qualitativa do processo e do instrumento, possibilitando retomadas, novas atribuições de responsabilidades compartilhadas ou a busca de novas saídas. O comentário coletivo dos resultados deve evitar colocar os alunos individualmente em foco, e trabalhar coletivamente os processos que revelem objetivos não alcançados e que precisem ser retomados, auxiliando a identificar a causa do erro ou da hipótese incompleta: faltou compreensão do enunciado, ou a estrutura de pensamento requisitada na questão, ou faltou treino ou repetição necessárias ao domínio, ou houve distração, enfim, o aluno universitário já possui maturidade para identificar seu processo de aprendizagem e propor formas de superação dos objetivos apenas parcialmente atingidos.

Sendo possível, o atendimento individual é extremamente proveitoso nos processos de identificação de dificuldades, aproximando professor e aluno e facilitando a necessária parceria.

12.2-Quanto a questões objetivas :

Os instrumentos montados com questões objetivas já exigem outras considerações, pois sua elaboração é extremamente complexa. Pode-se optar por um ou mais tipos de questões, conforme objetivos propostos para aquela unidade, conteúdo, etc.

As questões de lacuna, associação, múltipla-escolha e de falso-verdadeiro exigem, cada uma delas, cuidados especiais. Como se prestam a objetivos específicos, é preciso considerá-los, antes de definir que tipo se usará e quantas de cada um destes tipos.

Os itens *de múltipla-escolha* podem ser usados para medir tanto conhecimento quanto habilidades intelectuais. São normalmente usados para verificar conhecimento de terminologia, de fatos específicos, de convenções, tendências e seqüências, de classificação, de categorias, de critérios, de metodologia, de princípios e generalizações, de teorias e estruturas.

Segundo Groulund, N.E.(1974 : 50-49), os cuidados a se tornar são :

- ✓ planeje cada item para medir um resultado importante da aprendizagem;
- ✓ apresente, no suporte do item, um único problema claramente formulado;
- ✓ coloque, tanto quanto possível, a maior parte da reação no suporte do item;
- ✓ sempre que possível, formule o suporte na forma afirmativa;
- ✓ quando usar o negativo, enfatize-o;
- ✓ apresente uma única resposta correta e clara;
- ✓ faça a coerência gramatical com todas as alternativas;
- ✓ evite *indícios verbais que capacitem a seleção da resposta correta ou incorreta*. (similaridade na redação, tipo de linguagem, maiores detalhes na correta, inclusão de termos absolutos, duas respostas com o mesmo significado, etc.).
- ✓ varie a extensão das respostas para eliminar indícios;
- ✓ evite o uso da alternativa “todas as anteriores” e use “nenhuma das anteriores” com extremo cuidado;
- ✓ varie aleatoriamente a posição da resposta correta;
- ✓ assegure-se de que cada item é independente dos outros do teste.

Para elaboração dos *itens do tipo falso-verdadeiro*, considerados extremamente difíceis, cuidar com seus enunciados, pois devem ser inquestionavelmente falsos ou verdadeiros; como o estudante só tem duas escolhas, existe a possibilidade de 50% do acerto casual.

Para sua formulação, os cuidados são :

- ✓ inclua em cada enunciado somente uma idéia central significativa;
- ✓ redija com precisão o enunciado, com estrutura de linguagem simples, evitando enunciados negativos e com duplas negações;
- ✓ para os enunciados de “opinião”, deve-se informar a fonte.

Os *itens de associação* se constituem em modificação da forma de múltipla-escolha. Servem tanto para testar aquisição de conhecimento memorizativos, quanto compreensão e aplicação do mesmo. Para sua montagem, lista-se em coluna uma série de premissas e em outra coluna, as respostas. Os cuidados para sua elaboração são :

- ✓ inclua somente material homogêneo em cada item;
- ✓ mantenha curtas as linhas do item e respostas breves;
- ✓ use sempre número diferente de itens nas duas colunas;
- ✓ especifique as bases para a associação e indique se cada resposta pode ser usada uma, duas ou nenhuma vez, etc.

Para os *itens de lacuna*, exige-se que o aluno complete a resposta em vez de selecioná-la; consiste em uma questão ou enunciado incompleto, ao qual o aluno responde com uma palavra, número ou símbolo adequado. Os cuidados são :

- ✓ formule o item de modo que apenas uma resposta seja possível;

- ✓ as palavras a serem preenchidas devem ter relação com o ponto principal do enunciado;
- ✓ coloque lacunas sempre no final do enunciado;
- ✓ evite indícios estranhos a resposta;
- ✓ no caso de respostas numéricas, indique o grau de precisão esperado e as unidades nas quais podem ser expressas.

Construir instrumentos de avaliação é uma tarefa que deve ser derivada e conseqüente do processo realizado ao longo do período que se quer avaliar. A opção - se instrumentos objetivos ou dissertativos - deve ser feita conforme metas propostas e os processos metodológicos vividos naquele período de construção do conhecimento efetivado e que determinarão a definição dos processos avaliativos a serem adotados.

Considerando os elementos citados- que não esgotam a teoria existente- verificamos que montar instrumentos é um processo que exige estudos, tempo, atenção, etc.

As observações aqui registradas visam, exatamente, nos alertar para estas necessidades, apontar alguns elementos a serem considerados ao montarmos instrumentos que utilizaremos ao longo do ano letivo, e reafirmar que avaliar se constitui ao mesmo tempo num desafio e um excelente recurso para rever/reformular nossa atuação profissional.

Referências bibliográficas:

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

_____. Desafios de um processo de profissionalização Continuada: elementos da teoria e da prática. Revista Saberes, UNERJ, ano 1, v. 1, maio/agosto 2000.

_____. Educação Superior e Preparação Pedagógica: elementos para um começo de conversa. Revista Saberes, UNERJ Ano 2, v. 2, maio/agosto 2001.

_____. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. P.57-70. in, Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior:. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papirus, 2001.

_____. Docência Como Profissão No Ensino Superior E Os Saberes Científicos E Pedagógicos. Revista Univille Educação e Cultura v.7, n. 1, junho 2002

ANASTASTIOU, L.G.C e PIMENTA, S.G. Docência no Ensino Superior, V.I, São Paulo, Editora Cortez, 2002.

ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A .(ORGS) O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de Editora Univille, 2003.

DE SORDI, M.R.L. As práticas propositivas no campo da avaliação: por que não? In, Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior:. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papirus, 2001.

ETGES, N.J. Avaliação, Controle Social e Avaliação. Revista AEC, ano. 15, no. 60, 1986. FERMIN, M. Evaluación, Exámenes y Calificación. Buenos Aires, 1971.

GANDIN, Danilo. Burocracia e avaliação. Revista AEC, ano 15, nº 60, 1986.

- GATTI, B. Testes e Avaliação no Ensino no Brasil. Revista Educação e Seleção, no. 16, 1987.
- GORING, P.A. Manual de Medicines y Evaluación del Rendimiento en los Estudios. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- GROULUND, N.E. A Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar. São Paulo, EPU, 1974.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo, Cortez, 2003.
- Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. Revista AEC, ano 15, nº 60, 1986.
- MARTINS, P.L. A Didática da atual programação do trabalho na Escola. Dissertação de Mestrado, UFMG, 1985.
- ROSSI, W.G. Pedagogia do Trabalho, caminhos da educação socialista. 2 Editora Moraesl, SP. 1982.
- ROALDO, R. Abrindo Caminhos em Avaliação da Aprendizagem. Curitiba. CETEPAR, 1981
- SAWIN, E.I., Técnicas Básicas de Evaluación. Madrid, Editorial Magistério Español, 1970.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, Cadernos Pedagógicos Libertad, 3, 1993.
- WACHOWICZ, L.A. A Avaliação da Aprendizagem Escolar. Dissertação de Mestrado da UFPr, 1988.
- WACHOWICZ L. E ROMANOWSKI, J. Avaliação Formativa no Ensino Superior, in O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A. (ORGS) Editora Univille, 2003.