

# INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIVERSIFICADOS - UM ASPECTO DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Prof<sup>a</sup> Ms. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dra. Alcía María Hernández Munhoz<sup>2</sup>

## Introdução

Com o objetivo de suprir as necessidades didático-pedagógicas dos professores, da PUC-Campinas, no exercício da docência, foi iniciado em 2005 o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica. Neste Programa uma das demandas apresentadas para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico diz respeito à avaliação do ensino e da aprendizagem; para atender a essas demandas o Programa vem desencadeando um conjunto de ações que procuram discutir as concepções de avaliação, de ensino, de aprendizagem e o papel do professor e dos alunos nesse processo. É neste contexto que o presente artigo relata a experiência de oficinas pedagógicas oferecidas aos professores da PUC-Campinas como parte deste programa.

As oficinas enfocaram o tema da Avaliação Processual; embora este tema já tenha sido discutido e estudado na PUC-Campinas, ganhou destaque após as mudanças

implementadas em seu Regimento Interno<sup>3</sup>, em 2004, que alteraram o modelo de avaliação vigente, fundado na verificação, por disciplina, e no exame final como instrumento definidor do ato educativo, para implementar uma proposta de avaliação processual/formativa.

Contudo, o modelo de avaliação escolhido pelo professor aponta para uma concepção de educação, de aprendizagem e de inteligência nem sempre claras para ele mesmo, geralmente fruto de sua própria experiência como aluno. Nesse sentido, a universidade entende que não basta institucionalizar modelos de avaliação ou práticas docentes, se os professores, diretamente envolvidos com o processo não participarem ativamente das mudanças.

Ressalta-se que em 2005, o Programa de Capacitação já havia oferecido, um conjunto de palestras e cursos, nos diversos campi, abordando a avaliação processual e o

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da Faculdade de Educação, membro do Grupo de Avaliação Processual (2006).

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Desenvolvimento Humano pela UNICAMP, assistente da Pró-reitoria de Graduação.

<sup>3</sup> Ata, 376, Reunião do CONSUM, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso. PUC-Campinas.

trabalho docente. Nesses encontros foi feito um levantamento das necessidades dos professores no que tange a esta temática e eles apontaram, dentre outras questões:

- O que é avaliação processual?
- Como realizar avaliação processual em grupos grandes?
- Como acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos?
- Como realizar a recuperação desse aluno?
- De que outras formas se poderia avaliar os alunos?
- Como avaliar alunos em estágio supervisionado e atividades práticas?

Para atender a estes questionamentos foi sugerida uma oficina oferecida em todos os Centros<sup>4</sup>, em diferentes horários, com no máximo 30 professores, de forma a garantir a participação mais ativa de todos em um espaço de discussão. Portanto, a reflexão expressa neste trabalho é resultado da experiência por nós vivenciada com a realização das oficinas.

### **Avaliação Processual e Trabalho Pedagógico**

A avaliação educacional, especificamente a da aprendizagem, tem estado na pauta de estudiosos desde o início do século passado.

Os estudos revelam, que no início do século até final dos anos setenta, há uma

preocupação com a mensuração de mudanças de comportamento humano que pudessem ser cientificamente observadas, e quando possível quantificadas, ganhando relevância os testes e medidas educacionais padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos (FRANCO, 2005); SOUSA (2005). Isto posto, a avaliação da aprendizagem parece, muitas vezes, alijada do processo de ensino, respondendo prioritariamente a necessidades burocráticas para promoção ou reprovação do aluno, parte do que se pode denominar de "contabilidade pedagógica". Nessa perspectiva, a avaliação assume como uma de suas funções "a averiguação da competência acadêmica, a promoção da competição entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos" (BROADFOOT, 1988, pp. 198-201 apud AFONSO, 2005, p. 18). Acrescente-se, ainda, que para M. Bonami (1986, pp. 63-64 apud Afonso, 2005, p. 18) a avaliação constitui mesmo "a pedra angular da instituição escolar", uma vez que,

a) condiciona os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes sub-sistemas, classes e cursos; b) torna possível o controle parcial sobre os professores; c) define as informações e mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela; d) constitui um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos;

e) fornece informações ao professor sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza.

Esse modelo de avaliação, feita pelo professor,

<sup>4</sup> A PUC-Campinas organiza-se em 6 centros administrativos agrupando os cursos afins: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências da Vida, Centro de Economia e Administração, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Centro de Linguagem e Comunicação.

*“fundamenta-se na fragmentação do processo de ensino/aprendizagem e na classificação das repostas de seus alunos, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos que também incorpora o ‘comportamento’, os ‘hábitos’ e as ‘atitudes’ dos alunos que orientam a avaliação do professor” (ESTEBAN, 2003, p. 15 – grifos da autora).*

Ao erro é atribuída uma valoração negativa, representa o não saber do aluno, é resultado do desconhecimento do que foi/é veiculado pelo professor/escola; já o acerto é associado ao saber, há uma concordância com o conhecimento transmitido, portanto positivamente classificado. Constata-se uma avaliação centrada no certo e errado, saber e não-saber, positivo e negativo se colocam em posições antagônicas, opostas, excludentes, o que provoca distorções do real. Assim, para Esteban (*idem*) a seleção, classificação e a hierarquização de pessoas fazem das relações dialógicas, relações antagônicas que geram práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, silenciando os alunos/professores, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos. A avaliação nesse paradigma assume um caráter de classificação e exclusão.

Na proposta de avaliação processual fica nítida a ruptura com a lógica imposta pelo paradigma classificatório, o professor procura estabelecer um diálogo com o aluno e ao agir assim, se dispõe a aprender com ele, rompe barreiras e estabelece laços; vislumbra-se assim a possibilidade de transformação do discurso hegemônico da avaliação na perspectiva de uma avaliação formativa que ocorre durante o processo de aprendizagem/ensino (VILLAS BOAS, 2005). Esteban (2003) ao defender esse modelo, ancora-se no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, proposto por Vygotsky (1988), como um

instrumento para ampliar a reflexão sobre o processo de avaliação, defende que uma prática pedagógica fundada nesse conceito entende que os conhecimentos estão em construção, e ressalta a

*“natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos” (*idem*, p.19).*

Nesse prisma, a avaliação assume um papel de participação no processo de ensino, realimentando-o, permitindo ao professor verificar continuamente o nível de aprendizado dos alunos assim como os pontos fortes e fracos do seu próprio trabalho, permitindo fazer ajustes ou correções durante o percurso garantindo a consecução dos objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico como um todo.

Isso significa que o professor não deve considerar apenas as modificações que o processo de ensino fomentou no aluno, mas também avaliar o próprio trabalho, revendo suas ações e os resultados obtidos. Dessa forma, o erro ganha novo significado, ele é construtivo e pode anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, suscitando a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento individual e coletivo. Para o aluno ele aponta o nível de progressão alcançado e o que falta para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas para o perfil do egresso no projeto pedagógico. Para o professor permite identificar conceitos ou conteúdos que precisam ser revisados, identificar pontos que poderiam ser aprofundados, habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas ou fomentadas, e para isso, identificar se há necessidade de mudar a metodologia adotada em suas aulas, em suma, a reflexão do professor sobre sua ação.

Nesse formato, como defende Esteban (2003), substitui-se a interpretação unívoca, de natureza excludente, por uma de natureza que pressupõe inclusão e multiplicidade. O erro, portanto, revela o que se sabe sob uma perspectiva processual, indica o que ainda não se sabe, o que pode vir a saber, assim, o

*“erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir” (p. 21).*

É com esse propósito que a PUC-Campinas fez alterações no seu Regimento Interno e extinguiu o “Exame Final” e a “Prova de Recuperação” e de verificação da aprendizagem, por entender que a lógica de uma avaliação somativa, classificatória e disciplinadora não atende plenamente o trabalho pedagógico como princípio educativo. Nesse sentido, segundo Pádua (2007, p. 3) a concepção que orientou as alterações no Regimento da universidade, conforme Ata do CONSUN<sup>5</sup>, foi o de se considerar que

*“a avaliação deveria ser a síntese de um processo educativo pelo qual o aluno passa um determinado período, no qual vivencia variadas situações de aprendizagem e cada um responde, a partir de um universo próprio, que é pessoal e único. Neste sentido, a aprendizagem envolve aspectos cognitivos, sócio-afetivos e culturais, que precisam ser valorizados e devem compor os procedimentos avaliativos de um processo de formação.”*

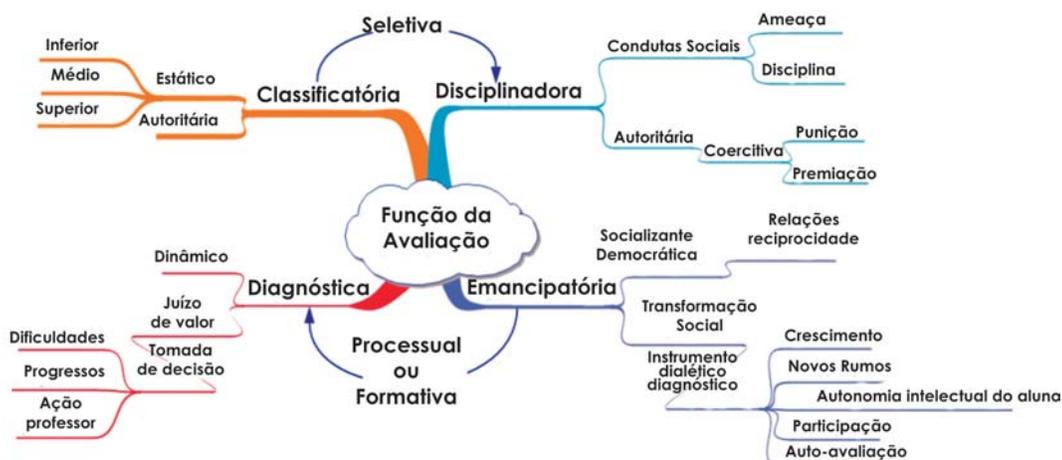
Pádua acrescenta que nessas diretrizes há uma orientação para que a avaliação do desempenho do aluno seja composta por no mínimo dois momentos ao longo do semestre,

e os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados para propiciar estratégias de recuperação ao longo do processo.

Em síntese, refletir a avaliação da aprendizagem nos remete a representação ilustrada na figura 1, em que se identificam duas propostas distintas de avaliação. Na primeira, há uma prática pedagógica tensionada a dar resposta centrada na prova e no exame, classificatória e disciplinadora; as provas seriam utilizadas como instrumentos para provar o que o aluno não aprendeu, e não como instrumentos de emancipação; também podem vir a ser armas utilizadas pelo professor como ameaça e meio de manutenção do poder. Agindo assim, usa-se a avaliação com o intuito de reprovação e, por sua vez, promover a exclusão no interior da escola. A segunda é aquela entendida como diagnóstica e formativa, que ao longo do processo vai forjando as bases para o estabelecimento de práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos.

Concluimos que a proposta de avaliação vigente e defendida pela PUC-Campinas emana da necessidade de se construírem práticas avaliativas que contribuam para a aprendizagem dos alunos e para o trabalho docente, confluindo com a função da avaliação diagnóstica e emancipatória ilustrada na figura 1. Assim, a avaliação é entendida como aquela que ocorre durante todo o processo, não é uma mera soma de “pontinhos”, que estão diluídos em várias atividades durante o semestre, mas *“a atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade, é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem”* (VASCONCELLOS, 2003, p. 103).

<sup>5</sup> Ata, 376, Reunião do CONSUN, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso. PUC-Campinas. Ver artigo neste número da Série Acadêmica.

**Figura 1** – Síntese dos pressupostos da avaliação classificatória e da avaliação processual – formativa

## Relato da experiência

Mencionamos na introdução deste texto que para responder as indagações dos docentes e possibilitar a implementação de uma avaliação processual e formativa, na universidade, foi desenvolvido o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica; nesse programa se insere a oficina "Instrumentos de Avaliação Diversificados: um Aspecto da Avaliação Processual e do Trabalho Pedagógico" objeto de nossa reflexão. Essa oficina teve como objetivo:

Elaborar instrumentos avaliativos a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico procurando visualizar novas alternativas para a avaliação processual.

Nesse objetivo havia a pretensão de instigar uma discussão para compreender a avaliação como uma possibilidade de refletir sobre o ensino e o entendimento de que

*"os instrumentos que construímos para identificar o domínio do aluno em conteúdos e habilidades devem ser encarados como indicativos e não como reveladores de toda a verdade sobre o aluno. Isto é, os resultados que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno em uma dada situação. Porém, estes mesmos resultados são elementos riquíssimos que nos informam o tipo de ensino que estamos oferecendo"* (SOUZA, 1998, p. 169).

Essa autora chama a atenção para o fato de que ao prepararmos um instrumento para avaliar, apontamos nossas prioridades,

desvelamos nossos interesses, identificamos claramente o que consideramos importante dentre tudo o que ensinamos; por sua vez, as respostas emitidas pelos alunos revelam mais sobre o que conseguimos ensinar daquilo pretendido, do que sobre as reais possibilidades dos alunos. Nesse sentido, os instrumentos que elaboramos não nos informam sobre pré-requisitos, co-requisitos e não identificam os porquês das dificuldades dos alunos, desse modo somos nós que tecemos interpretações qualitativas, a partir das representações que construímos sobre o aluno, sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre a função da escola etc. Sendo assim, a nossa avaliação avalia ao mesmo tempo os alunos e a nossa prática pedagógica, por isso os instrumentos são indicadores para analisar o nosso ensino, e também, as escolhas das modalidades e técnicas de avaliação supõem e implicam uma determinada orientação política.

Para desenvolver esse objetivo a metodologia utilizada na oficina, com duração de 3h, constou de dois momentos, a princípio, em uma exposição dialogada, contextualizou-se a avaliação, a partir de uma retrospectiva histórica em que se refletiu sobre as diferentes concepções de avaliação desde o seu aparecimento na China, passando pela Grécia, até os dias atuais, e a abordagem sobre os diferentes instrumentos presentes na literatura.

Nessa trajetória, procurou-se situar o campo epistemológico da avaliação, e o seu desenvolvimento enquanto teoria sistematizada iniciada no século XIX, com Horace Mann, que cria, nos Estados Unidos, um sistema de testagem, em seguida abordou-se os trabalhos de Tyler (1949), Bloom (1971), Gagné (1967) entre outros representantes da avaliação no âmbito internacional, para fazermos referência aos autores brasileiros, a saber: Luckesi (1998); Vasconcelos (2003), Freitas, Villas Boas (2004), até se chegar a uma discussão mais pormenorizada sobre os procedimentos de avaliação, ou seja, as diferentes estratégias e instrumentos apresentados nessa literatura.

É importante destacar que, embora estivesse previsto o segundo momento para relato e troca de experiências, esse percurso permitiu aos professores fazerem intervenções, indagações, questionamentos, reflexões sobre as suas práticas, por vezes, externavam a sua identificação com uma ou outra tendência, ou mesmo com mais de uma matriz epistemológica. Ressalta-se que o diálogo estabelecido nesse momento foi um dos pontos relevantes da oficina; cada questionamento era seguido de uma argumentação, reflexão sobre a própria prática, denotava angústia, preocupação e ao mesmo tempo a partilha de saberes e práticas, forjando um processo de construção do conhecimento de forma colaborativa, e com sentido, como defende Ausubel (*in* FRANCO, 2005). Por outro lado, mostrou que a mudança proposta pela universidade só se efetiva com uma mudança de prática docente, que não pode ser imposta, mas fruto de uma reflexão dos sujeitos do processo: professor-aluno.

Para tratar dos instrumentos de avaliação abordamos os três aspectos da avaliação mencionados por Freitas (2003). O primeiro deles remete a avaliação formal, para se avaliar o domínio de habilidades e conteúdos, realizada por meio de provas, exercícios, produção de textos, relatórios, pesquisas; a segunda é a avaliação informal, que se dá na interação de alunos com professores, com os demais profissionais da escola, e entre os próprios alunos, em todos os momentos do espaço escolar, em que se avalia o comportamento do aluno em sala de aula; o terceiro aspecto diz respeito à avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente.

Nessa oficina nos detivemos ao primeiro aspecto da avaliação, em que foram feitas alusões aos seguintes instrumentos/procedimentos: a prova e suas diversas formas de estruturação, a auto-avaliação, a observação, o seminário, o diário de campo, o relatório e o portfólio.

Contudo, discutiu-se que decidir qual(ais) o(s) instrumento(s) ou procedimentos a serem

utilizados requer uma compreensão do papel dos instrumentos no processo educativo e a concepção de avaliação e de ensino do docente. O **como** avaliar e a qualidade do instrumento são importantes, porém o **como** está ligado à **Concepção de educação do professor/escola** e implica mudança de postura em relação às finalidades da educação e da avaliação.

É preciso destacar que ao se defender a avaliação formativa alguns indicadores devem ser considerados na escolha dos instrumentos, a saber:

- a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar);
- enfatizar os conteúdos significativos, em consonância com a proposta de ensino;
- promover a reflexão - levar o estudante a pensar, a estabelecer relações; contemplar situações complexas;
- ser abrangente - o conteúdo é uma amostra representativa do que está sendo trabalhado, por isso são indicadores da aprendizagem do aluno;
- ser contextualizado para permitir a construção de sentido do que está sendo pedido;
- ser transparente - deixar claras as regras do jogo; esclarecer aos alunos que se espera da avaliação.

Além disso, entende-se que a avaliação formativa se fundamenta em critérios, os quais podem ser discutidos e definidos com a participação dos alunos. Para Anastasiou (2003)

*“o critério diz respeito ao processo de aprendizagem, sobre o qual pode*

*haver o consenso entre o grupo de alunos e o professor. [...] É o consenso, trabalhado em sala de aula pelo professor com os alunos, que vai estabelecer os critérios para a aprendizagem. E cada vez que for necessário modificar um critério será preciso chegar a um consenso também quanto a esse procedimento, o que só é possível se o trabalho estiver sendo desenvolvido em parceria cotidianamente instituída, como a forma de existir da classe” (p. 135).*

Concordando com essa autora, procuramos refletir acerca da importância de o professor estar aberto a considerar as diferentes estratégias de aprendizagens utilizadas pelos alunos na resolução, na interpretação de um dado problema, ou outro procedimento a ele exigido; desse modo, se considera o raciocínio feito pelo aluno e não apenas o resultado final. Ressalta-se que considerar as diferentes estratégias e raciocínios adotados não elimina identificar os aspectos a serem trabalhados e melhorados pelos alunos; bem como refletir sobre o erro, o que vai culminar com um processo de auto-avaliação.

Trabalhar nessa perspectiva requer, por parte do docente, a comunicação dos resultados de forma mais imediata, seguida de uma análise no momento da devolução para que os alunos possam tomar consciência de seu desenvolvimento, destacar os aspectos positivos e depois fazer a crítica. Essa é uma maneira de garantir ao aluno espaço para esclarecimentos sobre a correção, e a avaliação é utilizada para perceber as necessidades dos alunos, planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las.

A função pedagógica da auto-avaliação é de desenvolver responsabilidade e atitude crítica, proporcionando ao aluno a análise de si mesmo e conscientização de seus

acertos e erros (forças e fraquezas). Esse procedimento possibilita ao aluno se localizar no processo de ensino aprendizagem; favorece o desenvolvimento da auto-regulação, da autonomia; ajuda a perceber o erro e buscar formas de superação; muda a forma de participação e a maneira de tratar as suas dificuldades e relacionamentos.

Como mencionado anteriormente, a própria discussão sobre a avaliação, seus conceitos e finalidades propiciaram relatos de práticas e partilha de saberes; assim, o segundo momento da oficina foi ocorrendo simultaneamente. Nesse momento abriu-se para a discussão e os professores relataram suas experiências de avaliação, apontaram as dificuldades e trocaram experiências e idéias.

Nessa etapa do trabalho, um dos equívocos acerca da avaliação processual, apontado pelos professores, é a compreensão, por parte do aluno e muitas vezes do professor, de que na avaliação processual não se utilizaria instrumentos de verificação da aprendizagem/ desempenho, por exemplo, a "prova". Isso vem corroborar os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Vasconcellos (2003) em que estão presentes representações de que é observação e o conhecimento do aluno são suficientes para tecer a avaliação. Esse autor afirma que pelo contrário

*"o professor e o aluno precisam ter elementos objetivos, explícitos para julgarem a caminhada, o desenvolvimento. Faz parte do processo de conhecimento a elaboração da síntese, a produção do aluno"* (Idem, p. 103).

Isso posto, o grande desafio dos professores é encontrar as formas adequadas para observar o desempenho do aluno, que permitam, com qualidade, inferir as estratégias e raciocínios adotados por eles. Essa análise é facilitada quando se tem a clareza das operações de pensamento que os diferentes formatos de avaliação exigem. Nesse sentido, os quadros a seguir apresentam uma síntese das estratégias que foram trabalhadas na oficina; vale ressaltar que a escolha do instrumento está diretamente relacionada ao **como** e à **concepção de educação** e têm uma estreita relação com as relações e interações que foram sendo construídas entre docentes e alunos na dinâmica da sala de aula. Entendemos que discutir esses procedimentos podem colaborar com o professor na elaboração do melhor conjunto de instrumentos para seu trabalho. Para tanto, apresentamos a seguir o quadro com a síntese dos instrumentos que foram objeto de discussão e análise na oficina.

**Quadro 1** – Síntese de instrumentos de avaliação

<b>Certo-errado (falso-ou-verdadeiro)</b>	
Descrição	Consiste na apresentação de situações em que o aluno deve identificar sua veracidade ou correção. Neste caso importa apontar o que NÃO fazer. Também é útil para identificar credíes.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Análise / Discriminação / Julgamento
Vantagens	De rápida solução, permite dobrar o número de questões e abranger mais conteúdo.
Desvantagens	Acerto e erro – grande, o que se contrabalança com maior número de itens. Restringem-se aos tópicos de muita certeza.
Preparação	Difícil; exige temas de importância e de certeza indiscutível.

<b>Múltipla escolha</b>	
Descrição	A partir de um enunciado ou problema o aluno deve escolher a alternativa que melhor explica ou se aplica à situação proposta.
Operações de pensamento (predominantes)	Pode envolver: Identificação / Comparação / Interpretação / Crítica / Análise / Decisão / Julgamento
Vantagens	Adaptável, admite diversas formas e é adequada para diversas situações. Exige leitura criteriosa do aluno. Pode ser aplicada em grupos grandes. Correção rápida.
Desvantagens	Exigem tempo e habilidade para sua confecção. Alunos podem encarar a escolha "como um jogo".
Preparação	Difícil, demorada e exige pelo menos quatro boas opções, tomando-se o cuidado de não evidenciar a alternativa correta.
<b>Associação</b>	
Descrição	Refere-se a organização, em categorias ou pares, de elementos inicialmente apresentados isoladamente
Operações de pensamento (predominantes)	Identificação / Comparação / Crítica
Vantagens	Permite identificar noções básicas relativas aos conceitos
Desvantagens	Restringe-se a temas / áreas onde há relação comum entre vários elementos. Interdependência entre as partes, um erro leva a outro. Listas homogêneas de bom tamanho são difíceis de obter.
Preparação	Simple, o enunciado resume-se a uma instrução comum.
<b>Ordenação</b>	
Descrição	As seqüências de fatos, de elementos ou partes ordenadas de um todo.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Identificação / Comparação.
Vantagens	Solução rápida
Desvantagens	Restringe-se a material sujeito à ordenação lógica. Interdependência entre as partes, um erro leva a outro.
Preparação	Simple.
<b>Preenchimento de lacunas</b>	
Descrição	Envolve a apresentação de um texto com lacunas para preenchimento pelo aluno.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Interpretação / Análise
Vantagens	Rápida solução, respostas curtas.
Desvantagens	Restringe-se a noções específicas, podendo estimular memorização de dados isolados. Julgamento demorado e pouco objetivo.
Preparação	Trabalhosa para evitar a possibilidade de várias interpretações.
<b>Prova discursiva</b>	
Descrição	Questões de resposta aberta que pedem para o aluno: relacionar, enumerar, organizar, selecionar, descrever, discutir, definir, exemplificar, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, interpretar, criticar.
Operações de pensamento (predominantes)	Elaboração, memorização, organização, integração, expressão e síntese de idéias.
Vantagens	Adaptável é adequada para diversas situações.
Desvantagens	Correção demorada.
Preparação	Elaboração cuidadosa evitando-se amplitude em excesso e ambigüidades. Deve-se criar uma chave de apuração (elementos importantes). Demanda maior cuidado no julgamento e com o efeito de halo (aspecto geral da prova).

<b>Avaliação prática</b>	
Descrição	Envolve a observação do aluno na realização de uma tarefa real ou simulada para verificar seu ajustamento em situações que envolvem relações sociais, detectar hábitos e aptidões operacionais.
Operações de pensamento (predominantes)	Interpretação / Aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Vantagens	Permite averiguar características e habilidades não passíveis de avaliação escrita, contidas nos objetivos da disciplina.
Desvantagens	Custo, local adequado, demanda tempo.
Preparação	Exige treino por parte do professor para não projetar estereótipos, rotulando os alunos. Aluno deve conhecer previamente os aspectos em que será julgado; O professor deve elaborar uma lista de cotejo.
<b>Auto-avaliação</b>	
Descrição	É uma forma de apreciação usada quando envolve atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Busca desenvolver responsabilidade e atitude crítica, proporcionando ao aluno a análise de si mesmo e conscientização de seus acertos e erros (forças e fraquezas)
Operações de pensamento (predominantes)	Análise / observação / interpretação / crítica
Vantagens	Favorece o desenvolvimento da auto-regulação, da autonomia. Ajuda a perceber o erro e buscar formas de superação. Muda a forma de participação e a maneira de tratar as suas dificuldades e relacionamentos. Possibilita ao aluno se localizar no processo de ensino aprendizagem.
Desvantagens	Nenhuma
Preparação	Importante o professor orientar os alunos para o procedimento Deve elaborar listas de verificação (sim/não), escalas de classificação (escala likert), gráficos de registro, questões ou roteiro para guiar auto-análise.
<b>Portifólio</b>	
Descrição	É a construção de um dossiê por parte do aluno. Envolve o registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios ou dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como formas encontradas de superação. Pode compor o dossiê: memorial, exercícios, esquemas, relatórios, auto-avaliação, fotografias, projetos, atividades específicas de avaliação etc.
Operações de pensamento (predominantes)	Observação / crítica / imaginação / obtenção e organização dos dados/ criatividade
Vantagens	Oferece a professores e alunos oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade. Possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino
Desvantagens	Demanda tempo para análise.
Preparação	Definir juntamente aos alunos, os componentes do portfólio. Estabelecer critérios para análise: Técnicos (metas e reflexões explícitas? Cabeçalho nos documentos?) Qualitativos (Até que ponto o estudante evoluiu para as metas estabelecidas? O que aprendeu? É suficiente ou deve aprofundar algum aspecto? Que qualificação lhe corresponde em função do critério estabelecido pela universidade?)

<b>Mapa conceitual</b>	
Descrição	São representações gráficas de conceitos, semelhantes a diagramas, em um domínio específico de conhecimento, construídos de tal forma que os relacionamentos entre os conceitos são evidentes. Estes relacionamentos são nominativos, ou seja, cada relacionamento entre dois conceitos forma uma proposição.
Operações de pensamento (predominantes)	Observação / comparação / análise / classificação / interpretação / crítica / obtenção e organização de dados / levantamento de hipóteses / criatividade
Vantagens	Uma vez que os mapas são representações explícitas da estrutura cognitiva, podemos ter uma fotografia bem aproximada do conhecimento prévio do aprendiz, ponto de partida para a aprendizagem significativa. Da mesma forma, pela observação de várias fotografias (seus vários mapas), de diferentes momentos do processo, podemos acompanhar o crescimento cognitivo do aprendiz, com fortes chances de podermos melhorar o feedback oferecido a ele. Desenvolver a metacognição.
Desvantagens	Os mapas são pessoais e não são auto-explicativos. Embora alguns sejam claros, o professor pode precisar da explicação oral do aluno para entendê-lo.
Preparação	Necessário exercitar em aula para preparar o aluno.
<b>Seminário</b>	
Descrição	Estudo em profundidade de um tema ou texto, por um grupo sob a orientação do professor, em que se busca esclarecer posições teóricas, discutir e esclarecer conceitos, submeter as conclusões à crítica do grupo.
Operações de pensamento (predominantes)	Análise / observação / interpretação / crítica / Argumentação e contra-argumentação / Mediar confrontos / Resolver problemas / Encaminhar conclusões / Trabalhar cooperativamente.
Vantagens	Este procedimento dá lugar a uma prática reflexiva e crítica, superando o fazer por fazer, além disso <b>estimula a produção do conhecimento</b> e os grupos avaliados exercem também a função de avaliadores. O professor tem a possibilidade de estabelecer o diálogo e coletivizar as questões suscitadas em sala de aula.
Desvantagens	Os alunos não se preparam e o tema é tratado superficialmente e não ocorre a problematização; ausência de interação do grupo; aulas expositivas dadas pelos alunos; os alunos não lêem previamente o tema a ser apresentado o que inviabiliza a interação e a problematização do tema.
Preparação	Explicitar, para os alunos, os objetivos claramente; sugerir temas adequados aos alunos considerando a sua importância; ajudar os alunos a selecionar subtemas; recomendar bibliografia a ser estudada por toda a classe e orientar a busca de fontes de consulta; dar orientações por escrito e formular questões para a discussão; preparar o calendário prevendo o tempo necessário ao estudo e apresentação dos trabalhos.

## Algumas considerações

A experiência de trabalhar com os nossos pares, como ministrante de uma oficina ou curso, além de ser instigante é um grande desafio, por mais que tenhamos domínio do que vamos abordar há sempre um certo receio de como será o trabalho, qual a relação que será estabelecida entre o grupo, se conseguiremos atender as expectativas dos professores/alunos. Passado os momentos iniciais, o "medo" e a "insegurança" vai cedendo lugar a um trabalho coletivo, em que os ali presentes assumem todos o papel de mediadores do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo nos sentimos confiantes para dar prosseguimento ao trabalho. Foi esse o sentimento que ficou do trabalho com os professores durante a oficina.

Essa percepção pode ser corroborada com os resultados da avaliação escrita feita pelos professores, em que destacam as contribuições da oficina para o trabalho pedagógico e acrescentam a pertinência das questões abordadas e das experiências socializadas para a aplicabilidade em suas práticas.\*

Inscreverem-se na oficina 111 professores, destes, 79 participaram oriundos de todos os Centros da PUC-Campinas, o que representa uma aderência à oficina de 71,2% no geral. A oficina foi avaliada por 67 professores compondo 84.8% dos participantes.

Ressalta-se que durante a oficina muitos professores solicitaram o prosseguimento da discussão, acerca da avaliação processual e formas de implementação, em outros momentos e que se torne sistemática. Um dado que confirma a necessidade de se prosseguir com um trabalho nesse campo diz respeito a avaliação do tempo de duração da oficina, quando 13% dos participantes afirmaram que foi regular a ruim.

Ademais, as oficinas permitiram constatar que os professores realizam um bom

trabalho, porém, sem ter a clareza da teoria que o sustenta. A prática é rica e se constitui num espaço privilegiado para a reflexão na prática e sobre a prática, retomando o ciclo ação-reflexão-ação. Contudo, ainda se faz necessário estruturar a implementação da avaliação processual proposta pela universidade, para se evitar a fragmentação do processo ou mesmo concepções distorcidas do que seja avaliar o aluno processualmente. Concluímos que o trabalho pedagógico se enriquece quando são possibilitados momentos de partilha de saberes entre os pares, o que contribui para a construção de um saber, cooperativamente, e para a formação continuada.

## Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (orgs.) **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. Seminário. In CARVALHO, Maria Cécilia M. de (org).

\* ver avaliação no artigo anterior.

**Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas: construindo o Saber.** 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PUCCAMPINAS - Ata, 376, Reunião do CONSUM, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. **Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso.** PUC-Campinas, 2007

SOUSA, Sandra Zákia L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papyrus, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_ Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Série Idéias n. 30.** São Paulo: FDE, 1998. pp: 161-174

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** 5ª. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 14ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

“Provas, portfólios, mapas conceituais, análise de casos, entre outros, todos são instrumentos que podem, caso sejam bem pensados e elaborados, fornecer aos educadores em geral e, em particular, aos professores, informações válidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem....a diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de natureza diversa. Afinal, nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo”

Lea Depresbiteris

“Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa ajustar também os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo”.

J. P. Romanowski w L. K. Wachowicz