



Instrumentos avaliativos: diálogos e possibilidades¹

Géssika Mendes Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Brasil

Vania Maria de Oliveira Vieira

Universidade de Uberaba – Uniube, Brasil

RESUMO

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior que foi desenvolvida em um curso de mestrado em Educação. Com apoio CAPES, integra a Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores- RIDEP. Tem como objetivo discutir instrumentos de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, destacando suas possibilidades de utilização e os sentidos atribuídos pelos estudantes. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, utilizou análise documental e revisão de literatura como procedimentos metodológicos. Parte do princípio de que as práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos sobre os instrumentos utilizados pelos seus professores. Desse modo, apresenta-se um recorte desse estudo, que investigou instrumentos de avaliação da aprendizagem e suas possibilidades de utilização. Ressalta-se a importância do estabelecimento de objetivos claros para a definição dos instrumentos a serem trabalhados, a diversidade de instrumentos possibilita a construção de conhecimentos, o acompanhamento discente, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade. Nesse sentido, elege-se: Autoavaliação, Provas objetivas e discursivas, Observação, Relatório, Portfólio, Mapa conceitual, Seminários e Pesquisa. Foi possível constatar que cada instrumento oferece uma abordagem que pode favorecer tanto o processo de aprendizagem como o acompanhamento do professor.

Palavras-Chave: avaliação da aprendizagem; instrumentos avaliativos; provas.

EVALUATION INSTRUMENTS: DIALOGUES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

This study is part of a broader research project developed within a Master Degree Program in Education, supported by CAPES and integrated into the Research Network on Teachers' Professional Development (RIDEP). Its objective is to discuss learning assessment instruments in Higher Education, highlighting their possible uses and the meanings attributed to them by students. The research, of a bibliographic and qualitative nature, employed documentary analysis and literature review as methodological procedures. It assumes that assessment practices in Higher Education can be understood through the identification of students' social representations regarding the instruments used by their professors. Thus, we present a segment

¹ Artigo desenvolvido a partir de dissertação de mestrado.

of this study, which investigated learning assessment instruments and their potential applications. The findings emphasize the importance of establishing clear objectives for defining the instruments to be adopted, since diversity in assessment strategies enables knowledge construction, student monitoring, and the development of autonomy, critical thinking, and responsibility. In this sense, the instruments examined were self-assessment, objective and discursive tests, observation, reports, portfolios, concept maps, seminars, and research. It was found that each instrument offers an approach that can benefit both the learning process and the teacher's monitoring practices.

Keywords: learning evaluation; evaluative instruments; tests.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: DIÁLOGOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN

Este estudio forma parte de una investigación más amplia desarrollada en un programa de Maestría en Educación, con el apoyo de CAPES e integrada en la Red de Investigación sobre Desarrollo Profesional Docente (RIDEP). Su objetivo es discutir los instrumentos de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, destacando sus posibilidades de uso y los significados atribuidos por los estudiantes. La investigación, de carácter bibliográfico y cualitativo, utilizó el análisis documental y la revisión de literatura como procedimientos metodológicos. Parte del principio de que las prácticas evaluativas realizadas en la Educación Superior pueden comprenderse a partir de la identificación de las representaciones sociales de los estudiantes sobre los instrumentos empleados por sus profesores. De este modo, presentamos un recorte de este estudio, que investigó los instrumentos de evaluación del aprendizaje y sus posibles aplicaciones. Los hallazgos resaltan la importancia de establecer objetivos claros para la definición de los instrumentos a ser adoptados, ya que la diversidad de estrategias evaluativas posibilita la construcción de conocimientos, el seguimiento del alumnado y el desarrollo de la autonomía, la criticidad y la responsabilidad. En este sentido, se examinaron los siguientes instrumentos: autoevaluación, pruebas objetivas y discursivas, observación, informe, portafolio, mapa conceptual, seminarios e investigación. Se constató que cada instrumento ofrece un enfoque que puede favorecer tanto el proceso de aprendizaje como el acompañamiento docente.

Palabras Clave: evaluación del aprendizaje; instrumentos de evaluación; pruebas.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de compreender a importância da avaliação como instrumento para identificar o que o aluno já aprendeu e o que ainda necessita aprender, o presente estudo, de natureza bibliográfica, integra uma investigação mais ampla e discute as possibilidades de utilização de diferentes instrumentos avaliativos que possam contribuir tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o acompanhamento do trabalho docente.

Nesse sentido, é importante destacar que, tão relevante quanto o instrumento a ser utilizado, é a compreensão de suas funções e dos objetivos que se pretende alcançar com seu uso: “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas

que se espera obter [...]” (Méndez, 2002, p. 98). Sendo assim, os instrumentos avaliativos fazem parte da Avaliação da Aprendizagem e do processo de conhecimento entre professor e aluno. Os instrumentos são o aporte para verificar a aprendizagem e não julgar, excluir ou classificar. Os instrumentos avaliativos são auxiliares nesse processo que envolve educandos e professores com realidades, habilidades e formas de expressão distintas. É necessário que, entre os educadores, exista uma reflexão para entender se

[...] ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesado e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida (Luckesi, 2000, p. 6).

A partir da **concepção de Luckesi**, reforçamos o objetivo deste estudo – o de promover um diálogo sobre instrumentos avaliativos que ofereçam aos professores diferentes possibilidades de conduzir a avaliação da aprendizagem em variados contextos, considerando estudantes com distintas habilidades, em um processo contínuo de aprendizagem, e não de ameaça.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INICIANDO O DIÁLOGO

O ato de avaliar envolve uma sequência didática. Isso se dá por meio de metodologias organizadas que possibilitam a construção e a absorção de conteúdos que são fundamentais ao desenvolvimento das aptidões determinadas pelos objetos de educação. Tais aptidões formam o referencial teórico básico dos processos de ensino. Os instrumentos são diferentes e servem às também diferentes funções da avaliação. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 4) menciona que

[...] isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas).

A avaliação como uma prática transformadora, que venha para realmente contribuir com o processo de ensino-aprendizagem sugere mudanças pedagógicas e, nesse processo, estão os instrumentos avaliativos, objeto de estudo desta pesquisa, que tem em vista provocar reflexões

em torno dos instrumentos de avaliação adequados, assim como sua execução, elaboração, aplicação e resultados. Sobre o assunto, Méndez (2002, p. 41) aponta que:

[...] estes instrumentos tão frequentes na utilização tradicional não conseguem representar as novas formas de aprender nem as relações que se estabelecem entre os conteúdos do conhecimento, as atividades de ensino e os processos de aprendizagem. Tão pouco conseguem refletir ou recolher o tipo de relações que surgem ao trabalhar de modo cooperativo e solidário, enquanto exigência da tarefa de construção social na aprendizagem. Antes sacralizam formas ritualísticas de agir para justificar práticas herdadas e rotineiras de avaliação.

Sant’Anna (2014, p. 7) comenta que: “[...] instrumentos que nos permitem atribuir um valor a um conhecimento adquirido e, concomitantemente, o estudo do comportamento de avaliadores e avaliados se tornam imprescindíveis para a concretização do que nos propomos”. Faz-se necessário o entendimento de que instrumentos avaliativos são possibilidades, são recursos disponíveis para análises dentro do processo de ensino-aprendizagem, com a principal finalidade de promover a aprendizagem; e esses instrumentos necessitam ser sinalizadores desse processo, tanto para o professor como para o aluno. Acerca do processo de ensino-aprendizagem, Méndez (2002, p. 43) defende que:

[...] a maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de o ajudar. Este passo constitui o essencial da formação e clarifica o campo da avaliação: os testes de rendimento ou os exames tradicionais carecem de interesse e de valor formativos porque não nos dizem nada que nos ajude a perceber estes processos. O mesmo acontece com as formas mais habituais de examinar e de corrigir. Os maus resultados poderão ser, porventura, indícios de que algo não funciona bem, mas não nos dizem nada sobre as causas que os provocam, que podem ser muitas, e nem todas devidas à negligência ou mau comportamento de quem aprende. Também nada nos dizem acerca da qualidade do processo que desemboca na aprendizagem nem da qualidade do que damos por aprendido. Assim sendo, os professores não podem aprender muito com os resultados para melhorar as suas práticas.

O caminho a percorrer diante dos instrumentos avaliativos tem começo no despertar consciente do sistema educacional e dos professores para a importância da avaliação como parte do processo educativo, levando em consideração os objetivos existentes e as funções que os instrumentos podem desempenhar. Sendo assim, dados relevantes devem ser considerados, aqueles que permitem que o professor perceba se há aprendizagem de acordo com o contexto de cada situação. Como confirma Rampazzo (2011, p. 5),

[...] nesse caminho, para realizar a avaliação, o professor necessita considerar alguns aspectos que interferem na condução do seu processo avaliativo, ou seja, os dados relevantes que permitam o reconhecimento da aprendizagem do aluno, a forma de avaliar que mais se aproxime e melhor atenda à metodologia

trabalhada em sala de aula, o reconhecimento de quem são os alunos e seu perfil maturacional, social, econômico e outros.

A diversidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem que são discutidos à frente mostram características diferentes com vistas a atender aos diversos perfis de estudantes e também com a intenção de trabalhar habilidades, capacidades, incentivar a dinâmica, a convivência em grupo, a pesquisa e principalmente como uma fonte informativa do processo de ensino-aprendizagem para os envolvidos. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 5) esclarece que

[...] quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças.

Dos tantos instrumentos de Avaliação da Aprendizagem, faz-se necessária a reflexão sobre a sua trajetória desde a elaboração até as suas finalidades. Segundo Rampazzo (2011, p. 6), “há instrumentos de avaliação que são mais utilizados e precisam ser refletidos quanto a sua elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados”. Ao acolher a avaliação como um processo norteador, tem-se a compreensão de que os instrumentos avaliativos são importantes auxiliares para verificar se os alunos estão aprendendo verdadeiramente. Como afirma Luckesi (2000, p. 4): “Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando”.

A diversidade dos instrumentos avaliativos revela como pode ser um processo tranquilo a realização das atividades que podem auxiliar o professor a fazer suas análises sobre a aprendizagem do aluno; e, para o aluno pode ser mais estimulante, seguro e eficaz mostrar suas habilidades. “Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (Méndez, 2002, p. 63).

Compreendendo os instrumentos avaliativos como possibilidades para sinalizar o processo de ensino-aprendizagem e como formas dinâmicas dos educandos expressarem seus conhecimentos, é possível que a ação docente explore os instrumentos avaliativos em busca daquele que mais se enquadre no cenário educacional vivido. Para isso, Luckesi (2000, p. 6) certifica a importância do alinhamento entre teorias pedagógicas e planejamento de ensino: “a teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação”. Assim, a escolha dos instrumentos avaliativos deve acompanhar a teoria e o planejamento para alcançar resultados satisfatórios, não podendo ser aleatória, mas sim com

objetivos pré-estabelecidos, visando alcançar a comunicação esperada. O autor ainda complementa que os instrumentos de avaliação da aprendizagem “não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando” (Luckesi, 2000, p. 4).

A escolha dos instrumentos sem o conhecimento adequado da teoria pedagógica, do planejamento de ensino e da compreensão da função avaliativa pode gerar resultados desastrosos e inverídicos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. “Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida” (Luckesi, 2000, p. 5).

Após essa breve introdução acerca dos instrumentos avaliativos, passamos a apresentá-los e discuti-los no contexto de sua aplicação e finalidades. Não temos como principal intenção esgotar os instrumentos que podem ser usados no processo avaliativo, mas sim contribuir de forma positiva, expondo métodos já conhecidos e possíveis de serem utilizados nas salas de aula.

2.1 Autoavaliação

A Autoavaliação é um instrumento que auxilia o aluno a refletir sobre si mesmo e sobre o que tem aprendido verdadeiramente. Para Villas Boas (2001, p. 86) “tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções”. Do ponto de vista de Sant’Anna (2014, p. 94), “a auto avaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira”. Dessa maneira, a Autoavaliação se apresenta como um instrumento em que o aluno pode expressar a própria aprendizagem sob sua perspectiva, sendo conduzido a refletir a respeito de sua aprendizagem e responsabilidade. Nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 53) menciona que

[...] um processo de auto avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.

A Avaliação da Aprendizagem com intenção formativa acolhe a Autoavaliação como um instrumento auxiliar na construção do conhecimento, visto que ela permite a reflexão do educando acerca de si e de sua atuação, sendo assim, o aluno se sente incluído nesse processo, em uma relação horizontal, da qual ele participa ativamente também. Villas Boas (2001, p. 194)

compreende que “a preparação do aluno para se avaliar retoma a questão da concepção do trabalho pedagógico do qual ele participa. A autoavaliação, no seu verdadeiro sentido, não combina com o trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor”. Sant’Anna (2014) afirma que, para que a avaliação seja satisfatória, é necessário que o professor acredite no seu aluno e ofereça condições favoráveis à sua aprendizagem, assim ele se sentirá seguro e confiante para manifestar sua autenticidade. Graças a essa modalidade avaliativa

[...] os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições (Sant’Anna, 2014, p. 94).

A respeito dos formatos da autoavaliação, Sant’Anna (2014) menciona que ela pode ser trabalhada livremente ou seguir critérios que podem ser registrados em fichas. Ainda segundo a autora, a autoavaliação permite acolher perguntas a respeito do desempenho em dimensões da aprendizagem em sala de aula, a respeito do comportamento e tratamento com as pessoas, também sobre atenção, prontidão etc.

2.2 Provas: objetivas e discursivas

Um instrumento bastante conhecido no âmbito educacional e que faz parte do modelo tradicional de educação são as provas, também chamadas de exames. São ofertadas aos finais de bimestres, trimestres, semestres e anos letivos. De acordo com os autores Luckesi (2011), Hoffmann (2018) e Perrenoud (1999), as provas ou exames estão a serviço de uma pedagogia tradicional excludente. Luckesi (2005) defende que as provas, ou os exames oferecem a sensação imediata de aprovação ou desaprovação, baseando-se no resultado do exame aplicado, resultados que são aguardados pelos alunos, famílias e comunidade escolar. Como mencionado anteriormente, segundo Luckesi (2004), os seres humanos reproduzem os padrões de sua vivência e por isso as provas são consideradas um instrumento que ofertam a sensação de igualdade, visto que todos os alunos fazem a mesma prova, porém a verificação do conhecimento adquirido pelos alunos por meio dessa prática tem sido contestada. Para Luckesi (2002, p. 18)

[...] pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores

se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes.

Dessa maneira, nas provas tradicionais, chamadas assim por Hoffmann (2018) e por Luckesi (2011) de exames, são considerados os conhecimentos que o aluno conseguiu assimilar até a situação em que será testado, sejam elas objetivas ou discursivas, têm um caráter classificatório. Dar-se-á um veredito a partir da testagem realizada em um momento e não por meio de um processo avaliativo que considera outras situações no processo de ensino aprendizagem. “Na escola, infelizmente, por obra do senso comum impregnado em nosso inconsciente, praticamos exames, classificando nossos educandos, fato que não subsidia gerir a melhoria do seu desempenho” (Luckesi, 2011, p. 184). Ao abordar as provas tradicionais ou exames, Hoffmann (2018) nos fala que não se tem como intenção defender a extinção das provas, mas sim reforçar a necessidade do entendimento do propósito formativo e mediador da avaliação, ou seja, uma ressignificação. Nesse sentido Okuda (2001) lista aspectos relevantes que devem ser considerados na elaboração das questões, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Pontos a serem considerados na elaboração de provas tradicionais ou exames

Pontos a serem considerados na elaboração de provas tradicionais ou exames
1. Propor questões relevantes e de significado;
2. Propor situações-problema inéditas (evita a reprodução e a memorização);
3. Especificar o problema;
4. Redigir com clareza e objetividade;
5. Evitar elementos não funcionais no enunciado;
6. Explorar o texto, figuras, mapa, tabela etc., de modo conveniente, válido, adequado;
7. Verificar se uma questão não contém elementos que respondem outra (s);
8. Não subestimar a inteligência dos alunos;
9. Evitar enunciados que solicitem respostas pessoais;
10. Evitar itens de tipos variados numa questão;
11. Evitar questões optativas;
12. Evitar incluir diferentes tipos de questões (objetivas e discursivas) numa mesma prova;
13. Estimar o nível de dificuldade;
14. Redigir as instruções (gerais e específicas) com clareza e objetividade;
15. Assegurar que as questões da prova avaliem as habilidades e conteúdos propostos nas situações de ensino;
16. Cuidar para que o conjunto de questões da prova se constitua num texto orgânico;
17. Ordenar e numerar as questões;
18. Dispor as questões adequadamente na página;
19. Cuidar da redação, apresentação e legibilidade;
20. Prever e informar no texto da prova o valor de cada parte e de cada questão.

Fonte: adaptado de Okuda (2001, p. 3).

Como dissemos anteriormente, provas objetivas e discursivas, tão comuns no âmbito educacional, são importantes e, por isso, não devem ser abolidas, porém é necessário que elas sejam acolhidas como parte do processo de aprendizagem, elaboradas com cautela, mediante o contexto específico de cada situação e com finalidades/objetivos que possam conduzir realmente o aluno ao crescimento contínuo. “O critério de avaliação, quer o professor utilize questões dissertativas ou objetivas, terá obrigatoriamente que ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico” (Sant’Anna, 2014, p. 64). Okuda (2001) apresenta um esboço comparativo-explicativo acerca das questões objetivas e discursivas, exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Comparativo-explicativo acerca das questões objetivas e discursiva

Comparações entre provas objetivas e provas discursivas	
A – Instrumento	
Provas objetivas	Provas discursivas
Mais adequada para medir comportamento simples	Mais adequada para medir comportamentos complexos
Maior possibilidade de ser válida	Menor possibilidade de ser válida
Fidedignidade possível	Muito pouco fidedigna
A qualidade depende principalmente da habilidade do elaborador dos itens	A qualidade depende principalmente da habilidade do examinador das respostas
B – Aluno	
Provas objetivas	Provas discursivas
Deve reconhecer a resposta	Deve elaborar a resposta
Assinala a resposta	Expressa-se por escrito
Interpreta e analisa ideias alheias	Organiza e expressa, de modo geral, suas próprias ideias
É limitado pelo examinador	Mostra sua individualidade
Gasta mais tempo lendo e pensando	Gasta mais tempo pensando e escrevendo
Pode responder no "chute"	Pode falsear verbalmente a resposta
Sua habilidade em leitura pode influenciar a resposta	Sua habilidade em leitura pode influenciar sua habilidade em expressão escrita
C – Elaboração	
Provas objetivas	Provas discursivas
Mais difícil (conhecimento técnico)	Menos difícil
Mais questões e mais tempo	Menos questões e menos tempo
Questões mais específicas	Questões mais gerais
Questões de respostas breves	Questões de respostas amplas

Comparações entre provas objetivas e provas discursivas	
D – Aplicação	
Provas objetivas	Provas discursivas
Cópia da prova para cada aluno	Questões no quadro negro
Comunicação entre os alunos mais fácil	Comunicação entre alunos mais difícil
Maior possibilidade de "dicas"	Menor possibilidade de "dicas"
E – Correção	
Provas objetivas	Provas discursivas
Mais fácil	Mais difícil
Gasta menos tempo	Gasta mais tempo
Possibilidade de <i>feedback</i> imediato	Possibilidade de <i>feedback</i> mais demorado
Mais objetiva	Menos objetiva
Distribuição das notas → determinada pelo teste	Distribuição das notas → controlada pelo examinador

Fonte: Okuda (2001, p. 5).

Podemos constatar que as provas tradicionais são amplamente usadas na educação e possuem bons resultados quando elaboradas de maneira que atendam às perspectivas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

2.3 Observação

A Observação é um instrumento importante nos processos avaliativos. Sant’Anna (2014) evidencia que, por meio da observação, é possível encontrar informações acerca das áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras dos educandos. A Observação é definida por Sant’Anna (2014, p. 99) como um processo ou uma técnica: é um processo “pelo fato de constituir-se no ato de aprender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações” e também uma técnica, “[...] meio ou modo organizado de ação, que se desenvolve para atingir fins específicos” (Lab. Ens. Superior, Fac. de Educ., 1978, p. 119 *apud* Sant’Anna, 2014, p. 99).

O acompanhamento consciente do professor não se limita a estar presente em sala ou a registrar ocorrências, mas envolve uma postura intencional e reflexiva, na qual o docente observa sistematicamente os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos educandos, buscando compreender como esses fatores se articulam ao processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um acompanhamento diferenciado de práticas meramente formais ou burocráticas, pois exige do professor sensibilidade para perceber tanto as dificuldades e habilidades, quanto as situações externas que possam interferir no desenvolvimento do aluno. Perrenoud (2000, p. 49) certifica que: “todavia, não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem o

observar com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem”. Assim, Sant’Anna (2014) elucida que a Observação é uma técnica ou processo que permite a compreensão e a investigação do ensino e é utilizada para constatar fatos, comprovar hipóteses e interpretar situações. Como uma técnica organizada, ela precisa de especificações, qualificações, objetividade, validade, sistematização e treinamento.

Sant’Anna (2014) ainda afirma que os tipos de Observação têm dois pontos de vista: um de interesse científico e outro da situação do observador. A partir do ponto de vista científico ela pode acontecer como observação ocasional ou não estruturada, decorrente da apreensão de acontecimentos significativos e não previstos anteriormente. Ou ainda estruturada ou sistemática, cuja realização possui propósitos definidos e em condições controladas. “Utilizam-se instrumentos para obtenção dos dados ou fatos observados. A coleta de dados é obtida de forma intencional” (Sant’Anna, 2014, p. 101). Tem-se ainda o ponto de vista da situação do observador, que pode ser “participada ou ativa: prevê a participação do observador como elemento natural da própria situação; ou artificial: não pertence ao grupo, mas a ele se integra para fins de experiência” (Sant’Anna, 2014, p. 101).

Do ponto de vista do observador também pode se dar de forma não participada, “quando o observador não interfere e não toma parte na situação. O observador entra em contato com o fato observado mais como espectador do que ator” (Sant’Anna, 2014, p. 101). A respeito da Observação, Perrenoud (2000) evidencia que além de fornecer dados, é um momento formativo, em que o professor conseguirá perceber situações que favorecem ou desfavorecem o aluno. Nesse cenário:

[...] a observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é formativa, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar (Perrenoud, 2000, p. 49).

A Observação é considerada um instrumento avaliativo vantajoso, segundo Sant’Anna (2014), visto que apresenta como pontos positivos: método direto de estudos dos fenômenos, é objetivo, não necessita de cooperação, é específico, sistemático, quantitativo, planejado e registrado, passível de comprovação —pela repetição ou comparação— e de verificação. Como limitações ou desvantagens a autora menciona que pode haver a possibilidade de as pessoas terem impressões favoráveis ou desfavoráveis, durante a observação podem não acontecer ocorrências previstas e a limitação de ocorrências pela duração, em certos períodos de tempo.

De acordo com os estudos de Sant'Anna (2014), a Observação se desenvolve em quatro fases: 1 - Percepção do objeto; 2 - Análise; 3 - Interpretação do que foi visto; 4 - Documentação a partir do que foi registrado e relatado. O observador deve estar ciente das atividades a serem desempenhadas, no sentido de: percepção, comunicação, atenção, análise, generalização e memorização, conforme Figura 1.

Figura 1 – Atividades a serem desempenhadas pelo observador

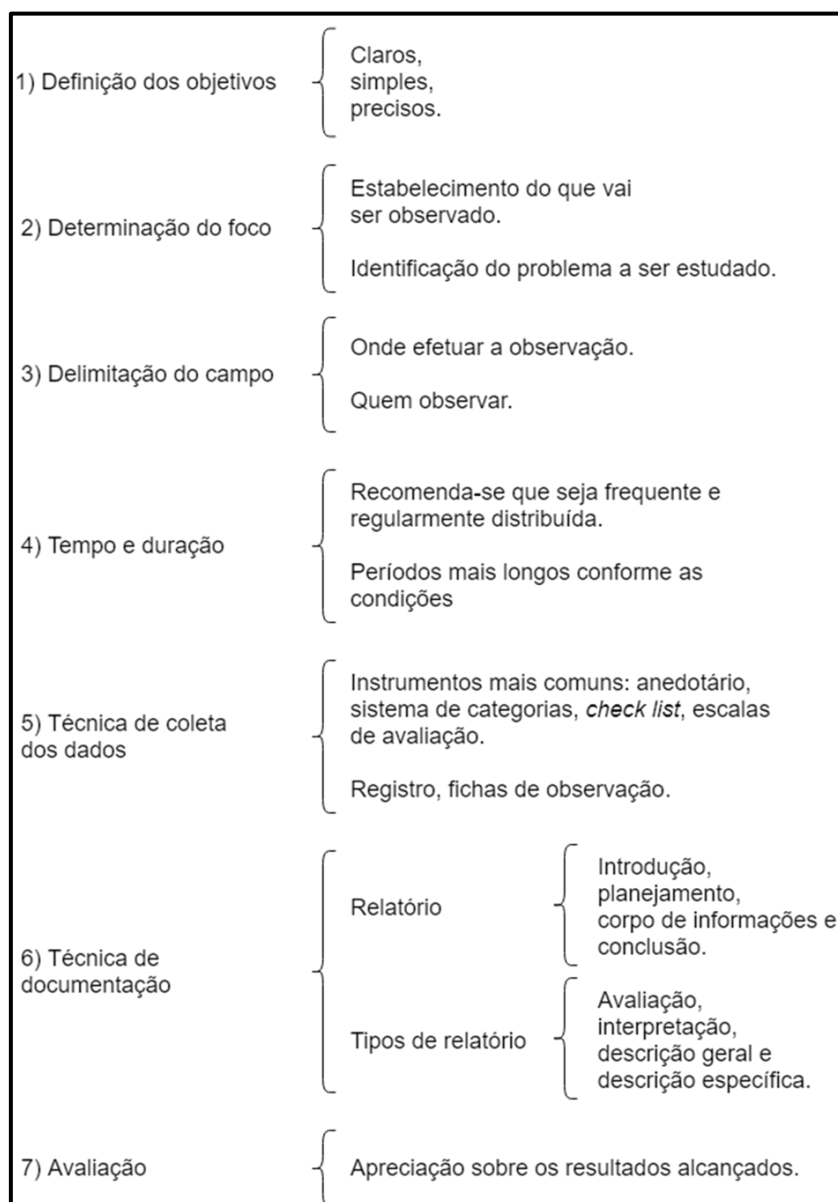


Fonte: Sant'Anna (2014, p. 104).

As técnicas de observação são descritas por Sant'Anna (2014) como instrumentos elaborados pelo professor para serem utilizados durante a observação ou após, para apuração, documentação e interpretação do que foi observado. Sant'Anna (2014) ainda compreende que existem duas dimensões dessas técnicas, separadas entre: Técnicas de coletas de dados mais comuns que utilizam os registros, fichas de observação, fichas de registro de ocorrência, anedotário, checklist, sistemas de categorias e escalas de avaliação; e, nas Técnicas de documentação ela cita o relatório como o instrumento a ser utilizado.

O Relatório também será apresentado como instrumento de avaliação no presente trabalho. Assim, é possível certificar que um instrumento pode complementar ou auxiliar o outro durante o processo avaliativo. Sant'Anna (2014) sugere um plano de observação para ser executado. São sete passos detalhados para trabalhar a Observação, evidenciados na figura 2:

Figura 2 – Plano de observação detalhados em 7 passos.



Fonte: Sant'Anna (2014, p. 106).

Como podemos constatar, a Observação é um valioso instrumento avaliativo. Ela pode fornecer, no ensino superior, informações importantes, relacionadas a emoções, problemas externos, dificuldades de expressão e compreensão, além de muitos outros aspectos. Nesse sentido, tão importante como considerá-la possível, é atentar-se a sua sistematização para que haja verdadeiramente uma apuração da situação dos educandos, com vistas a um momento formativo.

2.4 Relatório

O Relatório é um instrumento de avaliação que tem em vista, segundo Sant'Anna (2014, p. 119), “informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências que permitam à autoridade

competente constatar a realidade das atividades desenvolvidas”. O relatório como instrumento de avaliação da aprendizagem é amplamente utilizado para trabalhos que são executados em laboratórios; isso porque o relatório permite uma descrição detalhada dos eventos que se seguiram. Os autores Buchweitz, Jamett e Moreira (1988, p. 94) fundamentam essas indicações ao relatarem que

[...] o relatório é o instrumento mais usado nas avaliações em cursos de laboratório. Primordialmente, serve para avaliar se o estudante aprendeu a descrever o evento, o método usado para analisar as medidas e os resultados e conclusões obtidas. Os relatórios podem ser escritos em aula ou fora dela, dependendo do tempo disponível, sendo posteriormente corrigido e avaliado pelo professor (Buchweitz; Jamett; Moreira, 1988, p. 94).

Desse modo, o Relatório, como instrumento avaliativo, pode ser utilizado pelos docentes e pelos alunos. Usado pelos professores ele pode complementar e auxiliar outros instrumentos. Como dito anteriormente a respeito da Observação, o Relatório, nesse caso, é usado juntamente com outro instrumento, o professor observa segundo as técnicas definidas e faz um relatório do que foi observado. Pelos alunos, o Relatório pode ser usado para descrever os acontecimentos e os métodos, de forma sequencial e direcionada. É muito utilizado nos cursos que exigem desenvolvimento de atividades em laboratórios. De acordo com Sant’Anna (2014), algumas observações devem ser feitas para a elaboração de um relatório: “análise do problema, planejamento do trabalho, investigação do problema, exposição do informe, organização do informe, controle do informe, modificação do estudo e preparação final” (Sant’Anna, 2014, p. 123). Logo, o Relatório é um instrumento que pode ser usado tanto pelo professor quanto pelo aluno, com a finalidade de relatar eventos em detalhes.

2.5 Portfólio

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 150), “os portfólios constituem peças únicas, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizaram a reflexão e as interpretações feitas”.

O portfólio permite ao aluno acompanhar e perceber, de forma pedagógica seu progresso, por meio da organização do que foi feito por ele em outros momentos. Assim, ele poderá se sentir motivado com sua produção e crescimento. Para Ribas (2007, p. 158), “o portfólio é a coleção de trabalhos e atividades produzidos pelos alunos, adequadamente organizada, que revela, com o passar do tempo, os diversos aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada um em particular”. Dá-se por meio do direcionamento do professor em torno de atividades que mostrem progresso e desenvolvimento, incentivando a independência e assinalando o desempenho do aluno. Esse instrumento é construtivo e necessita

de organização do professor para elaborar e manter a direção em atividades que estimulem a constância de crescimento. Vieira (2006, p. 73) comenta que “[...] inclui-se o Portfólio, como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e ao professor apropriarem-se de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem”.

O portfólio é uma forma de registrar a trajetória de aprendizagem do aluno, por meio do que é produzido por ele, assim como pela composição de documentos externos é possível identificar se estão acontecendo progressos. “É importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos [...]. O recurso de um portfólio e de um diário pode facilitar esse trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 49).

Condemarín e Medina (2005, p. 23) complementam: “Acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permitem dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, a partir dessa definição surgirão múltiplas possibilidades de formato”. O portfólio não seguirá um modelo único e o seu desenvolvimento será de acordo com as orientações do professor, mediante os objetivos que ele visa alcançar com essa atividade. Nesse sentido, cada portfólio será individual, com vistas a considerar experiências e vivências singulares dos educandos, englobando sua experiência de aprendizagem.

2.6 Mapa Conceitual

Compreende-se como uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor, assim como um instrumento de avaliação em que o aluno pode expor a sua linha de pensamento a respeito de determinado assunto. Definido de acordo com Carabetta Júnior (2013, p. 443) como: “técnica cognitiva [...] de grande relevância no ensino para a construção de conceitos científicos pelos alunos, ajudando-os a integrar e relacionar informações, atribuindo, assim, significado ao que estão estudando”. Já para Moreira (2006, p. 9)

[...] mapas conceituais são apenas diagramas que indicam relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento.

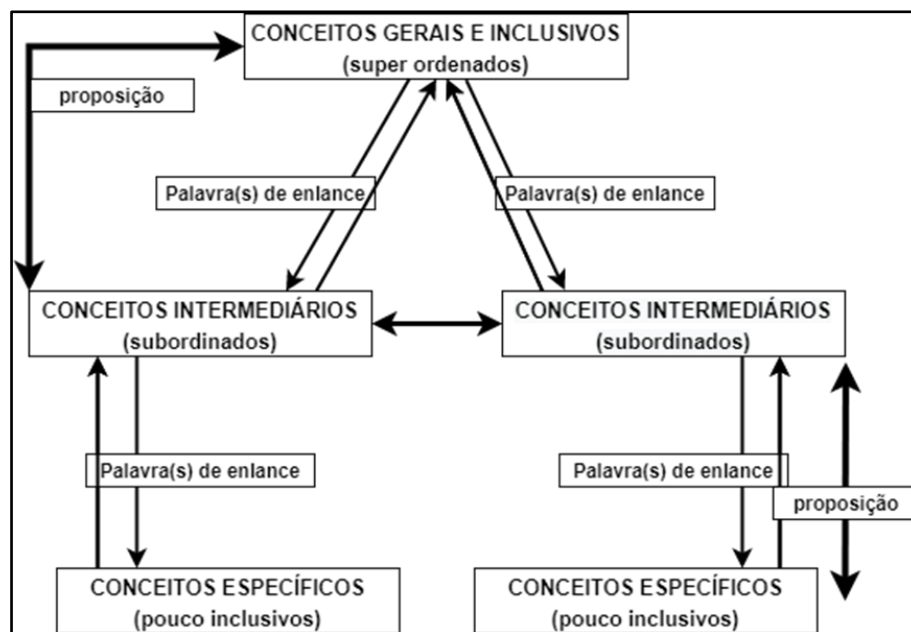
Os mapas conceituais permitem a elaboração e a organização de ideias a partir do ponto de vista em que o conhecimento foi construído, dessa forma, o aluno, ao elaborar um mapa conceitual, expõe sua compreensão do assunto, assim como pode ser utilizado para que o professor compartilhe conhecimentos. Os mapas conceituais podem ser um instrumento

avaliativo importante e exploratório, mas, para isso, exigem orientação para que sejam feitos adequadamente. O processo de construção de mapas conceituais:

[...] considera uma estruturação hierárquica dos conceitos, por meio tanto de uma diferenciação progressiva quanto de uma reconciliação integrativa, contribuindo de maneira eficiente para a construção do conhecimento do estudante. O princípio da diferenciação progressiva procede de maneira hierárquica: parte das ideias mais gerais para as mais específicas dentro de um mapa conceitual, enquanto o princípio da reconciliação integrativa consiste basicamente em delinear explicitamente as relações entre ideias, ou seja, assinalar e evidenciar as diferenças e as semelhanças, reais ou aparentes, entre elas (Pivatto; Schuhmacher; Silva, 2014, p. 124).

O desenvolvimento de um mapa conceitual se dá por meio da estruturação de palavras que expressem os conceitos gerais, seguido por palavras que se enlaçam nesses conceitos e se enlaçam também em conceitos intermediários. Na sequência, podem ser expressadas palavras que se ligam aos conceitos intermediários e aos conceitos específicos, aqueles que são mencionados aos finais das sequências da linha de raciocínio estruturada. De acordo com as autoras Souza e Boruchovitch (2010, p. 200), os conceitos “podem referir-se a acontecimentos, compreendidos como algo ocorrido e passível de comprovação, ou a objetos, entendidos como elementos existentes e que permitem observação”. Nesse sentido, as autoras confeccionaram um esquema, exposto na Figura 3, para apresentar uma forma de se desenvolver um mapa conceitual.

Figura 3 – Apresentação de uma forma de se desenvolver um mapa conceitual



Fonte: Souza e Boruchovitch (2010, p. 200).

Os mapas conceituais permitem que os educandos expressem a sua linha de raciocínio a respeito de determinado assunto. A partir deles, é possível compreender o que mais reteve a

atenção do aluno e por qual caminho sua ideia seguiu para consolidar a aprendizagem acerca do tema discutido. Souza e Boruchovitch (2010, p. 124) defendem esse pensamento e comentam que “os mapas conceituais relativizam os pontos de chegada, sem os depreciar ou negar, no reconhecimento do valor de acompanhar o percurso, observando atentamente os pontos de passagem”.

Sendo assim, os mapas conceituais podem ser um instrumento avaliativo com capacidade de transmitir muitas informações para os professores e também para os alunos. Durante sua construção, o aluno se verá diante de um desafio ao ter que apresentar sua ideia por meio de conceitos principais e assim desenvolvê-la. Além de proporcionar momentos de pesquisa e reflexão, a dinâmica criativa do mapa conceitual pode ser agradável ao aluno e o processo único de criação será valorizado na construção da aprendizagem. Nesse contexto, as autoras Souza e Boruchovitch (2010, p. 214) evidenciam que a construção dos mapas conceituais permite e auxilia o processo do saber: “[...] quando afirmam que a aprendizagem é um processo permanente e individual, quando proclamam que a aprendizagem é uma experiência única e singular vivenciada pelo educando, mesmo quando em solidariedade com outros”. Logo, os mapas conceituais são estratégias de ensino-aprendizagem e ferramentas avaliativas, capazes de auxiliar amplamente a ação docente e o desenvolvimento dos discentes.

2.7 Seminários

O Seminário consiste em um instrumento que constrói o conhecimento mediante a pesquisa e posterior explanação com vistas a discussão do que foi pesquisado. Cervo e Bervian (2002, p. 70) afirmam que “o seminário de estudos é um método utilizado tanto em curso de formação superior, especialmente nos de pós-graduação, como em reuniões, congressos, encontros programados por órgãos e instituições diversas”. A preparação do Seminário possibilita que o educando se desenvolva por meio da pesquisa, da autonomia, do relacionamento com o grupo, da interpretação, da leitura, dos posicionamentos diante do tema, da reflexão crítica, da capacidade organizacional e do alinhamento de ideias para explanação e compartilhamento. Sobre esse instrumento, Masetto (2012, p. 135) defende que:

[...] o seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva. Ele envolve professor (professores) e alunos em um trabalho de pesquisa por dois ou três meses.

O Seminário permite um estudo aprofundado e, logo após, é possível que o professor compreenda a percepção que o aluno teve acerca do tema proposto, assim como os recursos utilizados, as leituras feitas e a apropriação do conhecimento. É uma técnica que pode ser considerada, visto que ela explora outras habilidades daquelas trabalhadas em sala de aula. Gil (2008b) defende, em seus estudos, que exposições podem ser confundidas com o seminário, porém o último é caracterizado especialmente por pesquisa e discussão acerca de um tema, não tendo um formato definido. O mais importante, para que esse instrumento avaliativo seja satisfatório, é a pesquisa e o debate. Nesse sentido, Gil (2008b, p. 171) argumenta que:

[...] costuma-se chamar de seminário qualquer apresentação feita por estudantes em classe, até mesmo de resumos de capítulos de livros. Em função do uso indevido de seminários no ensino superior, muitos professores indagam acerca da maneira correta de conduzi-los. A rigor, não existe uma forma correta. O que mais importa é que o seminário possa ser caracterizado por pesquisa e discussão e não por exposição feita por estudantes.

Explicando sobre o Seminário, Masetto (2012, p. 135) valida que o seu desenvolvimento acontece em duas partes: “a primeira delas corresponde ao ensino com pesquisa [...] na segunda parte os assuntos que foram distribuídos pelos diferentes grupos guardam entre si uma relação de complementação, ou de crítica, que não aparece à primeira vista”. Dessa maneira, o professor então estabelecerá um tema que não foi pesquisado pelos grupos eleitos, mas as discussões que serão advindas dos grupos serão necessárias para o debate principal. Sendo assim, orientam-se os alunos, explicando que não será uma atividade para expor os resumos de suas pesquisas, mas sim um momento para que eles busquem, nas suas pesquisas, elementos que possibilitem compreensão para a discussão do tema do seminário. Sobre a segunda etapa da dinâmica de desenvolvimento dos seminários, Masetto (2012, p. 136) exemplifica, comentando que:

Por ocasião da realização do seminário, o professor escolhe aleatoriamente um elemento de cada grupo de pesquisa formando com eles uma mesa-redonda. Os demais assistirão ao debate, podendo participar pedindo a palavra ao coordenador. Aberta a discussão, cada participante exporá os dados e as informações que sua pesquisa oferece para o desenvolvimento daquele tema. O debate se instalará, o professor mediará, inclusive apresentando questões a serem debatidas, garantindo e incentivando a participação de todos, abrindo possibilidades de participação também para ouvintes e conduzindo os trabalhos de tal forma que no tempo previsto se chegue a discutir e aprender um tema novo com base nos grupos de pesquisa. O resultado dessa mesa-redonda pode ser um texto produzido pelos alunos com a coordenação do professor sobre o novo tema. Então, sim, ter-se-á realizado um seminário [...].

Dessa forma, a utilização do Seminário como instrumento avaliativo se apresenta uma boa opção quando, segundo Masetto (2012), bem compreendida e adequadamente realizada. É uma técnica que pode auxiliar o progresso dos educandos durante a pesquisa e também durante a discussão em sala de aula, ou ambientes preparados para a realização do seminário.

2.8 Pesquisa

A pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. (Gil, 2008a, p. 17). Nesse mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2003, p.155) definem que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Por ser uma prática ativa de busca por conhecimento, a utilização da pesquisa como instrumento avaliativo é recomendada, pois estimula o questionamento sistemático e criativo, fazendo com que o aluno explore e construa novos conhecimentos.

Ao ser aplicada como prática recorrente em sala de aula, a pesquisa possibilita ao professor envolver os alunos pelos passos fundamentais da investigação, onde a dúvida alimenta o desejo de pesquisar e construir hipóteses e alternativas para explicar e superar as dificuldades inicialmente observadas. Nesse processo, o professor está construindo a metodologia do “aprender a aprender”, estimulando que o aluno se torne um ator ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se então que a pesquisa utilizada como instrumento avaliativo pode servir de estratégia para modificar o formato passivo dado à educação (Oligurski; Pachane, 2010).

Ao analisarem esse instrumento avaliativo, é importante ressaltar o papel mediador dos professores no processo de pesquisa. **São eles** que auxiliam na articulação dos temas investigados com outras áreas do conhecimento, promovendo a transformação dos estudantes, que, ao formularem indagações e desenvolverem opiniões próprias e fundamentadas sobre o tema estudado, evoluem de forma integral. Quando isso não ocorre, formam-se alunos copiadores, e não alunos pesquisadores (Ninin, 2008).

Ao estudarmos a pesquisa escolar, constatamos que sua prática ainda está muito enraizada na prática de pesquisa tradicional, na qual os alunos iam até as bibliotecas e faziam cópias manuscritas de páginas das enciclopédias. Apesar da inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o despreparo de muitos professores² fez com que as técnicas de pesquisa não fossem aperfeiçoadas, mas apenas replicadas no ambiente virtual³. Assim, os estudantes deixaram de copiar seus trabalhos da *Barsa* para realizarem buscas no

² Esse despreparo pode ser compreendido a partir de múltiplos fatores: sociais, pela desigualdade de acesso às tecnologias e à formação continuada; políticos, pela ausência de políticas públicas consistentes de formação docente e de investimentos sistemáticos em infraestrutura tecnológica; econômicos, pela precarização da carreira docente e pela falta de recursos em muitas instituições escolares; e pedagógicos, pela permanência de práticas tradicionais que priorizam a memorização e a reprodução de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades investigativas e críticas.

Google, cujos resultados são frequentemente orientados por critérios comerciais e apresentam informações pouco confiáveis, contraditórias e infundadas, que não se complementam. Percebe-se que, mesmo com as TDCI, a realidade não é diferente das anteriores, a pesquisa ainda é vista por muitos estudantes e professores somente como uma busca por informações sobre um tema específico, tendo como facilitador a internet, que torna a cópia de informações mais fácil, gerando o que é chamado, nos Estados Unidos, de “*copy and paste generation*”, a geração do copiar e colar (Marinho; Lobato, 2008; Teixeira, 2011).

A pesquisa como método avaliativo pode e deve ser vista de duas formas complementares, uma como princípio científico e outra como princípio educativo. A pesquisa, quando aplicada como princípio científico, tem como principais objetivos: “comprovar uma hipótese; explicar um fenômeno; quantificar uma ação; comparar situações iguais ou diferentes sob aspectos diversos; demonstrar novos meios ou instrumentos de pesquisa; estudar populações; verificar resultados de uma ação” (Viebig, 2009, p. 7).

Mesmo em uma pesquisa científica, é necessário que, ao utilizar esse instrumento avaliativo, seja considerado seu princípio educativo. Para isso, o professor deve fundamentar a proposta de pesquisa de maneira a unir teoria e prática, buscando que essa atividade ultrapasse as paredes da sala de aula e reforce a importância da investigação como descoberta, da criação e do diálogo (Demo, 1992).

Encontramos também dois trabalhos com previsões mais animadoras. Eles relatam uma preocupação dos professores em delinear um roteiro de pesquisa para auxiliar os alunos nessa tarefa, além de descreverem que tanto professores como alunos veem na pesquisa um instrumento de adquirir conhecimento, desenvolver a análise crítica, a criatividade e a autonomia em aprender (Stefano, 2005; Oliveira, 2008).

Dessa forma, a pesquisa constitui-se como um instrumento avaliativo valioso, pois, de acordo com Kincheloe (1997, p. 179 *apud* Couto, 2017, p. 144), “pesquisar é um ato cognitivo, porque nos ensina a pensar num nível mais elevado” e, quando bem conduzida, é “um meio de adquirir conhecimento, desenvolver a análise crítica, a criatividade e autonomia em aprender” (Teixeira, 2011, p. 24). Isto posto, considera-se relevante instigar reflexões em torno desse instrumento avaliativo. Para tanto, surge a seguinte indagação: os docentes analisam as pesquisas realizadas por seus alunos? A pesquisa é um instrumento avaliativo que demanda tempo para que o professor elabore o *feedback*. Em condições em que o número de alunos é grande e o tempo é escasso, a pesquisa pode não ser interessante caso o professor não consiga, de fato, retornar para os alunos com as correções sobre a pesquisa feita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação é apresentado como uma sequência didática, com metodologias organizadas para a construção de conteúdos essenciais ao desenvolvimento das aptidões determinadas pelos objetivos educacionais. Os instrumentos avaliativos, nesse contexto, são considerados auxiliares para verificar a aprendizagem, não para julgar ou classificar. Destaca-se a importância de refletir sobre o impacto emocional dos instrumentos de avaliação nos alunos, considerando a necessidade de criar um ambiente leve e não ameaçador. A avaliação é apresentada como uma prática transformadora que requer mudanças pedagógicas, e os instrumentos avaliativos são objeto de estudo para provocar reflexões sobre sua adequação e aplicação.

Dentro dos diversos instrumentos avaliativos discutidos, destaca-se a autoavaliação como um meio de permitir que os alunos reflitam sobre seu próprio aprendizado. As provas objetivas e discursivas são mencionadas como instrumentos tradicionais, e é ressaltada a importância de ressignificá-las para garantir uma abordagem mais formativa. A observação é apresentada como um instrumento valioso nos processos avaliativos, fornecendo informações sobre áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos. O relatório é um instrumento de avaliação que visa informar, relatar e fornecer resultados, dados e experiências de maneira sistematizada. O portfólio constitui peças únicas que refletem vivências e experiências pessoais. Permite ao aluno acompanhar e perceber seu progresso de forma pedagógica, organizando o que foi feito em diferentes momentos. O mapa conceitual é uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor e pelo aluno. Define-se como uma técnica cognitiva de grande relevância para a construção de conceitos científicos pelos alunos, permitindo integrar e relacionar informações para atribuir significado ao que está sendo estudado. O seminário é um instrumento avaliativo que constrói o conhecimento por meio de pesquisa e explanação, promovendo a discussão do tema pesquisado. Permite o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, autonomia, relacionamento em grupo, interpretação, leitura, posicionamento diante do tema e reflexão crítica. A pesquisa é um procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas a problemas propostos. Pode ser aplicada como instrumento avaliativo, estimulando o questionamento sistemático e criativo dos alunos.

Como é possível constatar, são muitos os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a utilização dessa variedade fará sentido a partir da compreensão das suas funções e da clareza sobre o que se pretende alcançar. Nos limitamos a um número de instrumentos, porém existem muitos outros que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, sendo combinados ou não.

REFERÊNCIAS

BUCHWEITZ, B.; JAMETT, H.; MOREIRA, M. A. Laboratório de física: instrumentos de avaliação da aprendizagem. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 17, p. 89-98, 1988.

CARABETTA JÚNIOR, V. A Utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. *Revista brasileira de educação médica*, v. 37, n. 3, p. 441-447, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CONDEMARÍN, M. P.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, M. E. S. A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 143-165. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788574554938.007>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEPRESBITERIS, L. TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2008b.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida a Aprender a Fazer, *IP – Impressão Pedagógica*, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Porto alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. *Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação*. 6. Colóquio de Pesquisa em Educação. 2008. p. 1-9.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e diagramas V*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez., 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WDPY8vpBS4WhGyLK9n5cX3L/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2021.

OKUDA, M. M. *Metodologia de avaliação*. [conteúdo do curso] Alfenas, Minas Gerais, Unifenas, 30 e 31 de março de 2001.

OLIGURSKI, E. M.; PACHANE, G. G. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 249-276, ago. 2010.

OLIVEIRA, C. A de. *A pesquisa escolar em tempos de internet: conectando escola, educador e educando*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2008.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIVATTO, W.; SCHUHMACHER, E.; SILVA, S. de C. R. da S. Relato de Experiência Mapas conceituais: estratégia pedagógica para a construção de conceitos históricos na disciplina de matemática, *Zetetiké*, v. 22, n. 41, jan/jun., 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v22i41.8646580>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646580/13481>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RAMPAZZO, S. R. dos R. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*: Produção Didático-Pedagógica. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. (Cadernos PDE, v. 2).

RIBAS, M. H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In: NADAL, B. G. (org.). *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p.147-164.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, N. A. de. BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.195-218, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyJBCdDvGvdzmn6tRQv5JJL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

STEFANO, L. R. F. *Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

TEIXEIRA, S. A. *Fazendo pesquisa escolar na internet*. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5RUR/1/1426m.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

VIEBIG, R. G. Pesquisa científica e publicações. *Arquivos de Gastroenterologia*, v. 46, n.1, jan./mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0004-28032009000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ag/a/CqcJTgGHrYHxTw5VRVzHFvf/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, V. M. O. *Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, S.P: Papirus, 2001.

SOBRE AS AUTORAS

Géssika Mendes Vieira é educadora. Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Possui formação em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, em Docência pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG e em Psicopedagogia pela Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Email: gessikavieira@live.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-002X>

Vania Maria de Oliveira Vieira é psicóloga, pedagoga, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2006). Atualmente é docente do curso de Psicologia e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade de Uberaba – UNIUBE. É pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/Educação – CIERS-Ed, coordenadora da RIDEP – Rede de Pesquisa Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, e membro do corpo editorial do periódico Revista Profissão Docente (Online). Lidera o GEPRESPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em

Educação e à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

Email: vania.vieira@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

Recebido em 01 de mar. de 2024.

Aprovado em 21 de set. de 2025.

Publicado em 12 de nov. de 2025.