

Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem

DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades das provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa. Visando não só a coletar dados, mas também a buscar alternativas que pudessem colaborar, a pesquisa focou a reconstrução da prova tanto no discurso docente como na prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com educadores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e médio. Com esses professores foram aplicados questionários, realizadas entrevistas, observação participante e oficinas pedagógicas. Os resultados apontaram que a falta de conhecimento e de orientações ao professor contribuem para que a prova, na quase totalidade das vezes, continue sendo utilizada como instrumento burocrático e classificatório. Esta nova perspectiva contribui para diminuir o fracasso escolar, uma vez que, se o professor utilizar a prova como ferramenta formativa, o aluno poderá superar obstáculos, aperfeiçoar seu percurso e construir sua aprendizagem de forma mais significativa. **Palavras-chave:** Avaliação formativa, Regulação escolar, Avaliação da aprendizagem, Testes.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la posibilidad de que las pruebas sean implementadas desde una perspectiva de evaluación formativa. Con el objetivo de no sólo recoger datos, sino también buscar alternativas que puedan colaborar, la investigación se centró en la reconstrucción de la prueba tanto en el discurso docente como en la práctica pedagógica. La investigación fue

* Docente da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação (dircemoraes@sercomtel.com.br).

realizada con educadores que trabajan en los últimos años de la enseñanza primaria y secundaria. Los profesores respondieron cuestionarios y realizaron entrevistas, observaciones participativas y talleres pedagógicos. Los resultados mostraron que la falta de conocimiento y de orientación al profesor contribuyen a que la prueba, la mayoría de las veces, siga siendo utilizada como instrumento burocrático y clasificadorio. Esta nueva perspectiva ayuda a disminuir el fracaso escolar, ya que, si el profesor utiliza la prueba como una herramienta formativa, el alumno podrá superar obstáculos, perfeccionar su trayecto y construir su aprendizaje de un modo más significativo.

Palabras clave: Evaluación formativa, Regulación escolar, Evaluación del aprendizaje, Pruebas.

ABSTRACT

This article aims to examine the possibility of tests being implemented in the context of formative assessment. Aiming not only to collect data but also to look for viable alternatives, the research focused on the reconstruction of tests both in the teaching discourse and in the classroom. The survey was conducted with educators working in the final years of elementary and high school. These teachers were interviewed, answered questionnaires, and were submitted to observation and teaching workshops. The results showed that lack of knowledge and briefing to the teacher contribute for tests, in almost all cases, to continue to be used as a bureaucratic and classification instrument. The new approach proposed helps to reduce school failure, for, if the teacher uses the test as a training tool, students can overcome obstacles, improve their development and build their learning in a more meaningful way.

Keywords: Formative assessment, School guidelines, Learning assessment, Tests.

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo vem sendo discutido e repensado por teóricos preocupados com a proposição de instrumentos e de estratégias que possibilitem compreender melhor as experiências de aprendizagem vivenciadas pelo aluno. Estes estudos são importantes no referente às mudanças que a escola precisa sofrer para poder acompanhar as transformações que vêm ocorrendo na sociedade atual.

Apesar do empenho, o que se pode perceber é a persistente preponderância de uma avaliação classificatória e excludente, muito mais centrada na promoção do que na formação. Ou seja, ainda nos dias atuais, “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma do ensino e aprendizagem” (Luckesi, 2002, p. 18).

A avaliação da aprendizagem pode valer-se de vários instrumentos, e dentre estes se destaca com grande relevância a prova. Segundo Quinquer (2003, p. 24), esta ferramenta avaliativa surgiu da necessidade de dar à avaliação um caráter mais científico, objetivo e quantificável. A partir daí, as provas surgem “[...] como a maneira mais ‘objetiva’ e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados”.

Os estudos relativos às novas propostas educativas imprimem uma marca negativa à maneira como a prova vem sendo usada. Acredita-se que sua prática colabora com a exclusão e a marginalização de muitos indivíduos na sociedade e não atende ao que se denomina de avaliação. Segundo alguns autores (Afonso, 2005; Hadji, 1994, 2001; Hoffmann, 2001; Luckesi, 2002; Perrenoud, 1999), a prova é uma prática a serviço da elite dominante na conservação e controle da sociedade, até porque é exercida na perspectiva da pedagogia do exame.

Mas o que se percebe no cotidiano escolar é que as várias propostas que se distanciam da prova como estratégia de avaliação não têm conseguido ainda ocupar o espaço de confiabilidade informacional por ela apresentado junto aos professores, alunos e seus familiares. Ao que tudo indica, as tentativas diferenciadas de avaliação não proporcionam as mesmas garantias, nem o mesmo valor e “seriedade” que a prova impõe. Em muitas instituições educativas, o processo avaliativo constitui-se de prova com valor elevado e “trabalhinhos”, aos quais são atribuídos valores numéricos e sociais bem abaixo do referido às provas.

A valorização da prova se justifica, segundo Luckesi (2002), por uma exigência social. A escola é pressionada a apresentar resultados, tanto para o sistema como para os pais. As provas documentam e comprovam, aparentemente, o que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar, a efetividade do ensino de-

envolvido pelo professor. Segundo Perrenoud (1999, p. 147) para os pais “[...] as lições e as provas são valores seguros, ou seja, é a garantia de saber se o filho está ou não aprendendo.

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, de obrigar os alunos a estudarem, como também é uma alternativa de assegurar que informações necessárias estão sendo apropriadas e demonstradas pelos educandos. Para os alunos a prova é, visivelmente, a maneira de ver como está sua condição de promoção ou reprovação, bem como de identificar suas facilidades e dificuldades de aprendizagem.

Como todo e qualquer instrumento utilizado para coletar informações que subsidiarão a avaliação da aprendizagem, a prova apresenta aspectos positivos e negativos. A prevalência de uns ou de outros depende, em grande parte, do formato e da significação que assume no dia-a-dia da escola entre os professores, os alunos e seus familiares. Enquanto documento comprobatório, que cumpre uma função burocrática, a qual se limita à constatação das aprendizagens e à atribuição de notas, pouco contribui para a evolução e o desenvolvimento do educando, também pouco auxilia o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

Tal prática reforça apenas o “caráter social” da avaliação. Esta se limita a “informar o aluno e a seus pais os progressos de suas aprendizagens e determinar quais alunos adquiriram os conhecimentos necessários para receber o documento correspondente (certificado de aprovação) que a sociedade requer do sistema escolar” (Jorba; Sanmartí, 2003, p. 26).

No entanto, para que a prova consiga superar esse caráter e se tornar um elemento que venha a contribuir com a apropriação de saberes de maneira significativa, sua função deve ir além de constatar, verificar e medir as aprendizagens e confirmar isso com notas; esta “deve se pôr a serviço das aprendizagens o máximo possível” (Hadjji, 2001, p.16). Só assim pode tornar-se um instrumento formativo que ajude o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e assim propor as melhores intervenções, e os alunos a perceberem as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, possibilitando a regulação e autorregulação, assumindo um “caráter pedagógico”.

Diante desse contexto cabe questionar: a prova é um instrumento pertinente na proposição de dados a subsidiarem a avaliação da aprendizagem? Pode ser utilizada como um instrumento confiável para fornecer as informações necessárias que ajudarão no processo de regulação e autorregulação? Quais os limites e as possibilidades da prova ao ser utilizada como um instrumento subsidiário a uma avaliação formativa?

A busca por resposta a essas questões suscitam a necessidade do delineamento de objetivos que possam orientar este trabalho. Para tanto, o objetivo principal que orientou o estudo foi: analisar as possibilidades de as provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa. Este foi acompanhado por objetivos mais específicos: acompanhar o processo de formulação, aplicação, correção e devolução da prova aos alunos, tendo por “pano de fundo” um referencial teórico relativo à perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem; identificar as repercussões dos resultados das provas para o replanejamento das atividades didáticas; enunciar indicadores que favoreçam a utilização da prova como instrumento em um processo de avaliação a serviço da aprendizagem.

Na tentativa de consolidar o estudo e encontrar respostas para as questões suscitadas, a opção foi por trabalhar com a abordagem qualitativa, pois esta “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (Chizzotti, 1991, p. 79), permitindo uma compreensão mais ampla e clara sobre o objeto de investigação. Compreender o universo de utilização da prova em um contexto específico demandou nele mergulhar para analisá-lo e compreendê-lo em todas as suas nuances, em todas as suas facetas e, principalmente, considerando a perspectiva de todos os envolvidos.

A pesquisa, tendo como foco principal a prova e as possibilidades para sua resignificação enquanto instrumento formativo, teve por caminho metodológico o estudo de caso por ser “[...] extremamente útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” (André, 2004, p. 50) e pela capacidade de retratar o cotidiano escolar “[...] e suas situações da vida real, sem prejuízos de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (André, 2005, p. 34).

A pesquisa foi realizada com professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio de uma escola pública. Para a realização da pesquisa vários procedimentos foram colocados em prática, a fim de tornar possível o levantamento das informações necessárias. O aprofundamento teórico foi um elemento fundamental, principalmente no que se referiu à concepção que os educadores têm sobre a prova e ao delineamento das possibilidades que oferece como um instrumento para a consecução de uma avaliação mais formativa.

Ainda se fez necessário desenvolver procedimentos para coletar dados da realidade: questionário, entrevista semiestruturada e observação participante. Os dados coletados foram analisados e interpretados com profundidade para garantir seu valor científico. Nesse momento, procurou-se organizar sistematicamente as informações coletadas para torná-las compreensíveis. Tais procedimentos contri-

buíram para uma descrição detalhada dos aspectos principais evidenciados nas unidades de significação.

O intuito de ressignificar o conceito de prova e seu exercício exigiram um tempo e um espaço para a construção de novos saberes e para a elaboração e discussão de novos fazeres. Para tal, foram propostas oficinas pedagógicas que consistiram no espaço de intervenções, apropriações e reflexões em relação ao referencial teórico como instrumento orientador do fazer docente.

O trabalho realizado nas oficinas pedagógicas foi de fundamental importância para a sistematização do processo. Os encontros foram prévia e detalhadamente planejados. Neste trabalho, foram contemplados estudos, discussões e trocas de experiências relacionadas não somente à prova, mas também à avaliação formativa, ensino, aprendizagem e planejamento.

Os encontros tinham uma sequência de trabalho organizado de acordo com as metas a serem atingidas. No primeiro momento, os educadores foram instigados a manifestar, de maneira livre, suas opiniões em relação ao que pensavam e ao que sabiam sobre cada um dos aspectos. Esses momentos foram importantes no sentido de diagnosticar o conhecimento que traziam como bagagem sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Nos encontros posteriores, o aprofundamento teórico foi a base do trabalho acompanhado por discussões e reflexões que enriqueciam e ajudavam a dar respostas a algumas dúvidas que eram manifestadas.

Na sequência, o trabalho concentrou-se na retomada dos planejamentos de ensino, nos planos de aula e nas provas realizadas. Objetivava-se, então, melhor assegurar a interdependência entre o pensado e o realizado, entre o proposto e o efetivado e para isso foi necessário acompanhar o trabalho de elaboração, correção e utilização dos resultados das provas, no sentido de refletir e planejar atividades didáticas que viessem a colaborar na regulação do ensino e da aprendizagem.

A PROVA COMO FERRAMENTA FORMATIVA

Entender a prova em uma perspectiva de avaliação formativa requer inicialmente a compreensão mais ampla da sua função, pois em muitos casos pode ser entendida somente como um teste que serve para examinar, e assim acaba assumindo um caráter excludente e estático por ter um fim em si mesma, ou seja, para servir apenas como instrumento de verificação e atribuição inquestionável da nota, como relata a Professora 4: “muitas vezes o discurso que fazemos de que nossas provas são significativas esbarram na rotina, onde no final das contas avaliámos como forma de coerção e com o intuito de fecharmos a nota”. Em outras

palavras, se o professor não perceber a prova como um instrumento a serviço do seu trabalho e do aluno, não a entenderá como parte do processo e sim apenas como elemento final para confirmar resultados.

A prova pode e deve assumir a função de colaborar com o trabalho pedagógico, propiciando informações claras e precisas para o professor sobre a apropriação de saberes e o desenvolvimento do aluno. Desse modo, precisa minimizar o valor dos dados quantitativos para deter-se sobre as informações qualitativas, prestando-se como um instrumento útil para a consecução de uma avaliação progressivamente mais formativa.

Uma prova pode ser formativa quando vai além da verificação do desempenho do aluno diante dos objetivos propostos. A diferença entre uma prova tradicional e a formativa é que a primeira consiste apenas na verificação dos conteúdos trabalhados e na atribuição de notas, sem a preocupação com o que pode ser feito com os resultados no momento posterior. No caso da segunda, “[...] as informações serão recolhidas através de provas aplicadas nas unidades de ensino, e as atividades de recuperação serão dadas com base nos resultados, alcance dos objetivos apresentados” (Depresbiteris, 1991, p. 67).

Já o seu caráter formativo consiste em entender que esta vai possibilitar ao professor e aluno condições para perceber não apenas os erros, mas seus progressos e dificuldades e fornece indicadores sobre eventuais falhas no processo didático, pois se caracteriza por prestar-se a “uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes e [...] detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar os resultados obtidos com essa aprendizagem” (Jorba; Sanmartí, 2003, p. 30).

Em muitos ambientes escolares, assim como na escola pesquisada, a prova ainda é usada, pela maioria, para provar o que os bons alunos sabem e o que os maus não sabem, e isso se concretiza na valorização da nota. Esta, na verdade, “[...] representa apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado” (Dalben, 2002, p. 23), responsabilizando, de modo geral, apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso, pois ele é o único a ser avaliado.

Tal realidade demonstra claramente que as notas “[...] são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”, mas com “[...] a reprodução do modelo social em que vivemos: autoritário, seletivo e excludente” (Luckesi, 2005, p.18 e 28) que não tem como função principal colaborar com o desenvolvimento do aluno.

Essa perspectiva de avaliação acaba sendo compreendida apenas como “[...] uma atividade realizada pelo aluno para mostrar seus conhecimentos ao professor, consequentemente, *tirar notas e passar de ano*” (Professora 7), limitando o entendimento da avaliação como atributo para “[...]comprovar seus atos, atitudes e conhecimentos” (Professora 9), exaltando seu caráter quantitativo: “é através da nota que percebemos se o aluno reteve ou não os conteúdos” (Professora 14).

Dessa forma, todas as atenções se voltam apenas para a atribuição de escore de rendimento, “[...] gerando um forte estado de tensão emocional, em função do significado estático que a prova tem e da possibilidade de reprovação” (Vasconcellos, 1998, p. 66), quando, no entanto, a preocupação deveria ser direcionada à aprendizagem. A valorização da nota tira do educador e da escola a responsabilidade sobre o desenvolvimento do aluno, pois, muitas vezes, considera-se que ele é preguiçoso, e se não obteve nota máxima foi porque não estudou ou é fraco.

Já a concepção formativa de avaliação entende que se o aluno não aprendeu “não é apenas porque ele não estudou ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhes são propostas” (Jorba; Sanmartí, 2003, p. 30), pois a resposta apresentada em uma atividade vai evidenciar as estratégias que o aluno desenvolveu para chegar diante do que lhe foi solicitado.

Em relação à escola pesquisada, foi possível perceber que o trabalho dos professores demonstrava uma concepção de avaliação classificatória e estática, pois as práticas consistiam em “vencer os conteúdos”, cobrá-los na prova, corrigi-la, atribuindo valores que seriam computados no final em notas para o boletim e depois entregá-las aos alunos para que tomassem ciência do seu rendimento. Aos que apresentavam baixo desempenho seria dada uma “segunda chance” – a prova de recuperação – e para isso deveriam refazer a que tinham em mãos e depois estudá-la.

Uma avaliação formativa tem como objetivo regular a aprendizagem do aluno e fornecer informações importantes sobre o processo para o professor e para o aluno. “O professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação. O aluno [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros” (Hadji, 2001, p. 20).

Regular a aprendizagem significa utilizar-se das informações coletadas para corrigir as falhas, ou seja, o professor vai adequar e diversificar o seu fazer didático para ajudar seus alunos em uma ação “remediativa”. “As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto tanto à

ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação” (Hadji, 2001, p. 21).

Sendo assim, no que se refere especificamente à prova significa que o professor deve fazer uso desta como um instrumento de coleta de dados em que buscará obter o maior número de informações úteis em relação ao aprendizado alcançado por seus alunos, bem como a qualidade deste em relação aos objetivos propostos. Essas informações permitem ao professor fazer uma comparação entre o que foi proposto (seus objetivos) e perceber se seu aluno atingiu ou não o mínimo necessário, bem como a qualidade do que foi atingido. Diante dessas conclusões, poderá decidir sobre os encaminhamentos que ajudarão o aluno a superar os obstáculos e avançar na aprendizagem.

A prova pode ser um instrumento regulador, pois evidencia erros e dificuldades e este deve ser visto como objeto de estudo e não como rejeição e punição. É importante entender que “quando detectamos os erros que os alunos cometem, podemos propor-lhes tarefas complementares, revisar nossa forma de ajudá-los a compreender como e por que devem realizar determinadas tarefas” (Sanmartí, 2009, p. 19).

Esse é um trabalho que requer diálogo entre professor e aluno, no sentido de que o primeiro ajude o segundo a entender e perceber o que fez de errado, as causas deste erro, o que faltou para chegar ao mínimo necessário e o que precisa ser feito, de ambas as partes, para que esse erro seja superado. Esse trabalho representa uma ação sobre a ação, é ensinar de novo e de forma diferente, possibilitando meios para que o aluno compreenda os caminhos que percorreu, corrija suas falhas e atinja a aprendizagem de forma efetiva (Hadji, 2001).

A concepção de que a prova poderia ser uma ferramenta colaborativa para o educador repensar sua prática e replanejar o ensino para atender as reais necessidades dos alunos estava longe de ser uma realidade e se contradizia entre os professores. Alguns diziam que a prova era “um mal necessário, mas, se soubermos como fazê-la, poderia ser melhor aproveitada” (Professora 22); A Professora 24 acompanha a colega na mesma ideia dizendo que “ela é um mal necessário, porque é uma forma de saber se o aluno realmente aprendeu”.

Havia ainda aqueles que não se sentiam confortáveis com a utilização desse instrumento: “não gosto muito de fazer provas e acredito que os alunos também não, mas é preciso” (Professora 9). “Sou contra, pois a avaliação do aluno começa desde que entra em sala, muitos alunos expõem suas críticas do conteúdo durante as aulas e devido a outras disciplinas, na hora da prova, fica sobrecarregado” (Professora 8). Para a Professora 1, a preocupação é ainda maior, pois em sua opinião “o aluno en-

tende que está sendo colocado à prova (se é ou não inteligente) e não que está sendo avaliado o que aprendeu e o que não aprendeu”.

Por outro lado, alguns demonstravam total segurança e apreciação em relação ao instrumento afirmando: “a prova é necessária para que tenhamos mais um parâmetro para mediar nosso trabalho” (Professora 16); e também pode ser entendida como “uma ferramenta essencial para o conhecimento se não encarada com um fim em si mesma” (Professora 17).

Na prática, não havia uma orientação e uma sequência no trabalho em relação à elaboração, correção e à tomada de decisão após os resultados. Cada professor fazia da forma como achava melhor, com base naquilo que acreditava ser o certo, agindo, na maioria das vezes, pautado em suas crenças e concepções, de forma isolada. Algumas provas eram bem elaboradas, apresentando questões que almejavam compreender a aprendizagem do aluno, mas outras eram compostas por questões retiradas de livros, sem critérios, enfatizando a memorização mecânica, a qual exigia do aluno o conteúdo decorado e não aprendido.

Questões do tipo “o que é, o que é” eram frequentemente encontradas nas provas analisadas, deixando nítidos a falta de contextualização e significado. Outro agravante percebido era que as questões e informações apresentadas nas provas nem sempre estavam de acordo com aquilo que era trabalhado em sala, o que dificultava ainda mais o trabalho.

Quando questionados sobre o que faziam com os resultados após a correção, uma professora respondeu: “eu faço o que a maioria faz, entrego a prova e peço pra refazerem as questões que erraram e atribuo uma nota depois” (Professora 10).

A metodologia utilizada por uma professora é um bom exemplo de como isso se efetiva no contexto escolar. Após a correção da prova, a educadora fez a entrega da mesma aos alunos, indicando o nome e a nota obtida em ordem decrescente. O terrorismo se completou pela ansiedade e constrangimento que produziu. Situações como esta comprovam que “[...] a proclamação das notas em ordem crescente ou decrescente destila sabidamente o suspense e acrescenta ao poder-prazer de dar nota o de comunicar seu julgamento quando achar melhor” (Barlow, 2006, p. 36), o que nada contribui com o processo de aprendizagem.

Em outros momentos, também foi possível vivenciar cenas em que os professores apresentavam as notas obtidas aos alunos e não entregavam as provas para que tomassem conhecimento dos seus erros e acertos, confirmando assim o caráter classificatório e estático que a prova pode ter, além de reforçar ainda mais a função social – de promoção, resultado da avaliação em detrimento da sua função pedagógica – de construção da aprendizagem, de análise do processo.

A pura e simples atribuição de notas não é suficiente para informar quanto ao nível de aprendizagem atingido pelo aluno. A prova não deve “[...] apresentar aos alunos apenas uma nota fria, sem maior significado. Os resultados das provas devem ser comentados entre eles, a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem” (Hadji, 1994, p. 63), além do que a mesma nota em provas diferentes representa aprendizagens e dificuldades particulares.

A prova, em uma perspectiva de regulação, se prestará a uma ação mais formativa da avaliação, a qual deverá ajudar o aluno a aprender mais e orientar o trabalho do professor para que este possa oferecer um ensino que atenda as diferentes necessidades e maneiras de aprender, garantindo assim a aprendizagem de todos e não apenas de alguns.

Para que a prova exerça uma função formativa devemos entendê-la como uma possibilidade de reflexão em que “[...] a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem [...]” (Allal, 1986, p. 177) e não um instrumento que sirva apenas para cumprir uma exigência.

A SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS

Com base nas discussões, reflexões e da troca de experiências partilhadas nas oficinas pedagógicas, um novo caminho passou a ser percorrido. Ampliou-se a compreensão sobre a importância da avaliação no contexto educativo, bem como o significado desta em uma perspectiva formativa. Desse modo, vários educadores começaram a perceber que a prova não é avaliação, mas uma ferramenta útil para avaliar, desde que bem aproveitada, passando a reconhecê-la como integrante do processo e a utilizá-la não apenas para verificar a aprendizagem adquirida, mas como um instrumento de coleta de informações para qualificar a realidade a partir dos objetivos propostos e assim chegar a uma conclusão e tomar as decisões necessárias, a fim de regular o ensino e a aprendizagem.

Dar à avaliação o caráter formativo requer o entendimento de que ela é

democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional. Democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmicas. Democrática também por ser o território onde os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas [...]. Constante por acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na rotina escolar e, assim, sempre informar aos sujeitos envolvidos no

processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações pedagógicas, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens. (Silva, 2003, p. 13)

A busca por uma prática avaliativa constituída por essas características direcionou o trabalho realizado nas oficinas. Nesses encontros, os educadores foram instigados a refletir, conversar, apontar falhas, construir e ajudar o colega na organização do que chamaríamos de prova formativa e não apenas executar um trabalho proposto. O primeiro passo foi um estudo sobre como elaborar, corrigir e o que fazer após a correção da prova, levando em consideração objetivos, critérios e tomada de decisão.

Em seguida, foi o momento de avaliar as suas próprias provas, tarefa difícil e ao mesmo tempo gratificante para os professores, pois eles mesmos puderam perceber se vinham trabalhando de acordo com o proposto e em que aspectos deveria haver modificações, como pode ser constatado no relato da Professora 12: “a prova que apliquei no primeiro bimestre tem algumas falhas, com questões muito abertas e sem critérios na parte dissertativa”.

A Professora 17, de Educação Física, disse que sua prova apresentava uma contextualização sobre o tema abordado, “porém as questões exigiam a memorização mecânica dos alunos e não a elaboração do pensamento”.

Com o passar do tempo, mudanças começaram a acontecer. Os educadores já se sentiam mais à vontade para partilhar experiências vivenciadas sem constrangimentos. A Professora 14 expressou que deveria ter dividido a prova em três momentos “uma somente com textos e as questões objetivas melhor elaboradas e a produção de texto em outra aula, mais descontraída, a fim de que os alunos pudessem pensar e elaborar melhor seu pensamento”.

A Professora 1 relembra o fato de ter inserido em provas questões sobre temas que não havia trabalhado em sala e outras que não deu tanta ênfase: “a questão 7, relacionada com a revolução mexicana, não foi trabalhada em sala e os alunos reclamaram muito”. Essa situação demonstra a necessidade de se ter objetivos claramente definidos para se saber exatamente aonde se quer chegar, bem como de ter certeza de que as questões presentes neste instrumento são as mais importantes e atenderão exatamente ao que o professor deseja.

A ELABORAÇÃO DA PROVA

Ao se iniciar a construção de uma prova é importante que o professor pense a respeito do que vai propor como atividade: o que quero com esta questão? Qual

é a aprendizagem que o aluno deve demonstrar? Quanto essa questão possibilita perceber o que o aluno aprendeu e as dificuldades que ele apresenta que o impedem de chegar à resposta correta? Questionamentos como estes ajudam o professor a se situar naquilo que se quer alcançar, ou seja, no seu objetivo, pois do contrário pode inserir exercícios com questões que não são tão relevantes para o momento e desperdiçar a oportunidade de obter melhores informações sobre a aprendizagem do seu aluno.

A Professora 8 relata que passou por uma situação embaraçosa ao apresentar a seguinte questão na prova de Geografia: *O que é depressão?* E um aluno responde: *é aquela doença que minha mãe tem e precisa tomar remédio*. Surpresas inesperadas podem comprometer o trabalho e deixar o professor em uma situação embaraçosa e até difícil de resolver.

A elaboração das questões torna-se um fator de grande importância, pois é a partir de boas perguntas que os alunos terão condições de dar boas respostas. Pensar em perguntas contextualizadas e bem escritas são fatores imprescindíveis se o objetivo for uma prova formativa. Questões somente do tipo: “o que é, o que é?” pouco proporcionam enquanto informação sobre a aprendizagem do aluno, pois esse tipo de resposta decorada coloca em dúvida se o aluno aprendeu ou simplesmente decorou o que será reproduzido na prova. Para orientar melhor esse momento, alguns passos podem ser seguidos de acordo com Haydt (1997) e Moretto (2003):

1. Determinar com clareza o objetivo de cada questão.
2. Elaborar as questões com perguntas que sejam relevantes e (evitar pegadinhas) que provoquem operações mentais, adequadas à forma de ensino e ao nível da turma, com questões nem tão fáceis, que não causem desafio, nem tão complexas, que possam causar ansiedade.
3. Contextualizar a questão, colocando-a em uma situação de compreensão. Não usar questões que exijam apenas a memorização mecânica (conceitue, defina, o que é...).
4. Adequar o uso da linguagem, esta “[...] deve ser clara, precisa e contextualizada para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando [...]” (Moretto, 2003, p. 71). Exemplo:
Quais são as características de Maria?
Quais são as características (**físicas, psicológicas, emocionais**) de Maria?
Quais são as (**principais**) características de Maria?
Quais (**determinar quantas**) são as características de Maria?

5. As atividades devem ser semelhantes às aquelas realizadas em aula, utilizar as mesmas estratégias metodológicas previamente planejadas.
6. Planejar a prova com antecedência.
7. Escolher o tipo de questão mais adequado à série e ao conteúdo.
8. As instruções não devem deixar dúvidas.
9. O vocabulário deve ser simples e acessível.
10. Evitar o uso de palavras do tipo: como sempre, nunca, jamais, invariavelmente.
11. Evitar o uso de negativas.
12. Inserir na questão apenas os dados necessários para a resolução.

É preciso ainda levar em consideração se o conteúdo cobrado é importante, relevante no contexto e potencialmente significativo, bem como propor atividades que ajudem o aluno a aprender mais ao respondê-las (Luckesi, 2005). E ainda formular questões de acordo com o tempo disponível para a realização, entendendo que este não deve ser um elemento de pressão, pois pode comprometer o trabalho do aluno.

A Professora 14 percebeu que as provas que realizava não correspondiam ao tempo, pois se apresentavam de forma muito extensa, compostas sempre por dois grandes textos, questões abertas e dissertativas, poucas questões objetivas, e relata: “para fechar com chave de ouro, uma produção de texto que exige que o aluno elabore, pense, sendo que já está exausto de ter resolvido toda a prova. Que crueldade!!!”.

A falta de objetividade e clareza na questão compromete o trabalho e não favorece a coleta de dados. Uma questão sobre a Mata Atlântica presente em uma prova de geografia da 5ª série ajuda a refletir sobre esse assunto.

Procure no caça-palavras as palavras de destaque no texto sobre a MATA ATLÂNTICA

MATA ATLÂNTICA

(Circule as palavras no caça-palavras e marque no texto)

Floresta que ocupa grande parte do nosso país, a Mata Atlântica é considerada uma das mais **importantes** vegetações do **mundo**. Isso se deve à **diversidade** de

plantas e animais que vivem nela. Infelizmente, está ameaçado de extinção desde que o português começou extrair dela uma importante árvore, o Pau-Brasil. Hoje em dia sofre com a **poluição** e com a derrubada de árvores de forma **ilegal**. Apesar disso, alguns povos **indígenas** ainda moram nessa região, como os **potiguaras**, os pataxós e os **guaranis**.

I	H	I	A	K	G	R	P	N	E	E	O
M	U	N	D	O	I	D	O	O	X	D	N
P	T	D	W	A	L	P	L	O	T	I	Z
O	G	I	E	R	E	I	U	P	I	V	F
R	B	G	F	V	G	M	I	J	N	E	P
T	T	E	R	O	A	K	Ç	B	Ç	R	G
A	Y	N	G	R	L	H	A	L	A	S	U
N	Q	A	L	E	G	U	O	X	O	I	A
T	Q	S	Z	F	A	B	A	U	A	D	R
E	P	O	R	T	U	G	U	E	S	A	A
S	D	C	I	R	W	X	S	O	P	D	N
B	I	F	L	O	R	E	S	T	A	E	I
L	P	O	T	I	G	U	A	R	A	S	S

Após a leitura desta atividade, vários questionamentos podem ser feitos na tentativa de entender o objetivo da mesma em uma prova. A tarefa do aluno é procurar no caça-palavras as palavras que já estão destacadas no texto e em seguida marcar no texto novamente. Que objetivo se pretende atingir com tal proposta? Outra reflexão pode ser feita ao tentar entender o porquê desta questão: as palavras em destaque são realmente relevantes ao se tratar da Mata Atlântica? Qual a finalidade de se encontrar a palavra **importantes**? Será que aluno sabe o significado das palavras **diversidade** e **ilegal**? Ainda: por que destacou as palavras **potiguaras** e **guaranis** e pataxós não? E depois de circular no caça-palavras, não precisa fazer mais nada?

Questões como esta não colaboram com o professor na coleta de informações sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos ou as dificuldades ainda presentes e também em nada ajudam o aluno a pensar e aprender mais.

Uma prova bem elaborada envolve também a definição do que se quer em cada questão que deve servir de orientação para ajudar o aluno na resposta. Em muitas provas, percebe-se que não há nem a indicação do que o aluno deve fazer, como

pode ser percebido nos exemplos a seguir em uma prova de Biologia para a 3ª série do ensino médio:

1) A síndrome de Klinefelter é uma anomalia genética devido à:

- a) presença de três cromossomos autossômicos n ; 21.
- b) ausência de um cromossomo autossômico n ; 21.
- c) presença de um cromossomo X e dois cromossomos Y.
- d) presença de um cromossomo Y e dois cromossomos X.
- e) ausência de cromossomos sexuais.

2) A síndrome de Down ou mongolismo é uma anomalia causada por:

- a) uma mutação gênica.
- b) uma deficiência cromossômica.
- c) uma diminuição do número de cromossomos no genoma.
- d) um aumento do número de cromossomos do genoma.
- e) uma inversão cromossômica.

3) Monossomia do cromossomo X, ovários rudimentares, mau desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, baixa estatura são, entre outros, dados que podem ser relacionados com a síndrome:

- a) de Marfan.
- b) de Klinefelter.
- c) de Down.
- d) de Turner.
- e) de Patau.

Parece tão claro e evidente o que deve ser feito, porém é preciso lembrar que cada aluno lê e entende de uma forma diferente, aqueles com mais autonomia conseguem realizar a tarefa com tranquilidade, entretanto há alunos que precisam de orientações constantes e nestas questões isso não está presente, principalmente para os menores do ensino fundamental.

Já a prova da professora de geografia, após as oficinas, tornou-se mais clara, deixando explícita a tarefa a ser realizada:

1) Assinale com um X a alternativa que corresponde às características do domínio Amazônico.

- a) O domínio amazônico estende-se por uma vasta área de planícies e terras baixas florestadas, na porção norte do país.
- b) A floresta Amazônica localiza-se numa região de baixa latitude, ou seja, próxima à linha do Equador, submetida a um clima quente e chuvoso.
- c) A floresta Amazônica possui um solo rico devido à sua abundância quanto à sua fauna e flora.
- d) Na mata de terra firme na floresta Amazônica as copas das grandes árvores juntam-se, formando um ambiente sombreado excelente para o desenvolvimento de plantas menores.
- e) A floresta Amazônica acolhe uma enorme diversidade de espécies vegetais dos mais diferentes estratos, umas se utilizando das condições geradas pelas outras para se desenvolverem.

2) Considerando o domínio da Caatinga assinale as alternativas CORRETAS.

- a) O domínio da Caatinga localiza-se na porção nordeste do país, em áreas submetidas ao clima semiárido.
- b) No domínio da Caatinga as temperaturas são elevadas durante todo o ano.
- c) No domínio da Caatinga muitas espécies que a integram são adaptadas ao calor e à ausência de chuvas.
- d) O domínio da Caatinga localiza-se na porção norte do Brasil, em áreas submetidas ao clima equatorial úmido.
- e) No domínio da Caatinga os solos são pouco profundos, e a maior parte dos rios corre em leitos rasos, que permanecem secos durante longo período.

A presença de enunciados repetitivos é outra constante nas provas analisadas ao longo do trabalho, deixando a desejar nos aspectos contextualização e elaboração. Em uma prova de química, de seis questões, três exigiam a mesma tarefa:

1) Determine o número de moléculas existentes em:

- a) 9,2 g de álcool etílico (C_2H_6O).
- b) 51 g de amônia (NH_3).

2) Determine o número de moléculas existentes em 184g de álcool etílico (C₂H₆O)?

3) Determine a massa em gramas, de 9.10^{23} átomos de chumbo (Pb)?

A elaboração das questões precisa corresponder aos objetivos que o educador pretende alcançar, bem como dar oportunidades para o aluno demonstrar as aprendizagens adquiridas e as dificuldades que ainda apresenta. Portanto, necessitam ser elaboradas com perguntas realmente relevantes que provoquem operações mentais, que sejam diversificadas e adequadas à forma de ensino e ao nível da turma, com questões nem tão fáceis, que não causem desafio, nem tão complexas, que possam causar ansiedade e que sejam contextualizadas.

Moretto (2003, p. 123) enfatiza a necessidade de propor questões contextualizadas que ajudem o aluno a elaborar um processo de operação mental, o qual “exige do professor conhecimento específico, habilidades para contextualizar a utilização de linguagens que tornem a questão clara e precisa”.

Se o objetivo é perceber a aprendizagem de um conteúdo específico, é preciso que o professor evite perguntas que possibilitam respostas diversas e diferentes do esperado, como por exemplo: *em sua opinião, o que poderia ser dito em relação a...* Esse tipo de questão serve mais para verificar se o aluno consegue defender seu ponto de vista, e não se refere especificamente ao conteúdo.

Outra observação relevante: o professor deve elaborar e responder as questões, estabelecendo uma chave para a correção com critérios bem definidos para ter certeza do que quer do aluno e ser coerente com a correção.

Uma prova formativa não é composta por qualquer questão, mas por questões que permitam “fotografar”¹ da melhor forma a aprendizagem do seu aluno. É certo que demanda mais tempo e dedicação, como relata a Professora 15:

Gastei três dias para elaborar a prova formativa. Pesquisei em livros, jornais, pensei em cada aluno e em como tornar a prova um instrumento para todos, com questões bem diversificadas e de acordo com a prática pedagógica que utilizei nesse conteúdo. Depois revisei, mudei questões, tirei algumas, acrescentei outras. Foi difícil, mas ao final fiquei satisfeita. Quando chegou o dia marcado, já recebi comentários que demonstraram o quanto eles identificaram o conteúdo

¹ Ver, a esse respeito, Wachowicz, 2000.

na prova e que estava sendo cobrado o que foi trabalhado e de forma coerente. Tudo ocorreu com tranquilidade e sem tantas dúvidas.

Outros depoimentos demonstram um avanço significativo no processo e a concretização de uma prova formativa, como pode ser percebido nos relatos de alguns educadores:

Elaborei uma prova com manchetes de jornal, pois havia trabalhado dessa forma em sala. Utilizei ainda gráficos, pequenos textos e mapas, com questões bastante direcionadas, sem dar margem à dupla interpretação. Gostei muito da experiência, pois antes fazia isso, porém sem perceber ou analisar cada questão. Agora, após nossos estudos, não consigo mais, preciso resolver as questões, ler várias vezes. (Professora 8)

Ao elaborar a última prova tomei bastante cuidado para cobrar realmente o conteúdo da forma como foi trabalhado em sala, e, principalmente, sem deixar a prova carregada e cansativa. Procurei colocar questões objetivas e dissertativas, porém não cobrei a produção do texto junto, deixei para outro momento. Percebi o alívio e tranquilidade de muitos alunos. Outro critério foi colocar os textos separados das questões. Dessa forma, os alunos leram o que foi solicitado e só responderam as questões depois. O tempo foi suficiente para realizar a prova com calma, segurança e dedicação. Poucos deixaram questões sem responder. (Professora 14)

CORREÇÃO E RECUPERAÇÃO

Após a elaboração e realização da prova chega a hora de corrigir e de pensar o que fazer com os resultados. Este momento é para muitos a hora de verificar se o aluno aprendeu determinado conteúdo ou não, e encerra o processo com uma nota, limitando essa prática ao ato de testar e medir. Porém uma prova que se presta a uma função formativa vai muito além da simples constatação. Para se chegar a um resultado, percorre um longo caminho no qual as respostas dos alunos são entendidas como dados coletados que servirão para futuras decisões. Sem a tomada de decisão a avaliação não se completa e esta implica pensar o que deve ser feito com os resultados não atingidos.

Em uma prova formativa, a nota não deve ser enaltecida e nem tornar-se prioridade, mas possibilitar condições para que professor e aluno possam refletir sobre seu trabalho. Nesse processo, um esforço mútuo deve acontecer, do pro-

fessor em perceber as falhas e as alternativas para ensinar melhor e do aluno em buscar caminhos para aprender mais, percebendo qual é a parcela de responsabilidade de cada um.

Tratando-se especificamente da correção, Haydt (1997, p. 61) alerta para o cuidado com a prova dissertativa, pois “são recursos valiosos pela oportunidade que dão aos alunos de se exprimirem de maneira pessoal, o que é condição básica da criatividade”, porém ela não possibilita total fidedignidade no que se refere à correção; cada aluno interpreta a questão de uma forma diferente e apresenta respostas de acordo com sua compreensão e nível de aprendizagem. Para tentar ser o mais justo possível, Haydt (1997) sugere algumas orientações:

1. estabelecer critérios para correção (formular uma resposta padrão antecipadamente);
2. corrigir a mesma questão de todas as provas e não a prova inteira de uma vez;
3. corrigir sem raiva do aluno;
4. tentar se deter nas respostas e não no nome do aluno;
5. buscar, nas respostas dos alunos, informações para compreender o seu significado;
6. fazer um levantamento das principais dificuldades dos alunos para pensar nos encaminhamentos necessários.

A prova é um instrumento para coletar dados sobre as aprendizagens, portanto o professor, ao corrigi-la, deve analisar o tipo de resposta apresentada pelo aluno, tentando entendê-la e não simplesmente corrigir emitindo certo ou errado. A correção deve servir para que o professor possa levantar o maior número de informações sobre a situação em que seus alunos se encontram e a partir disso chegar a conclusões sobre o que precisa ser feito diante de tais constatações para garantir que as aprendizagens sejam significativas. Nesse sentido, a prova não é estática, terminal, mas um “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (Perrenoud, 1999, p. 14).

Mostrar aos alunos seus acertos e erros seja oralmente, no grande grupo, revendo cada questão individualmente, seja por escrito na própria prova, indicando o que o aluno não acertou e por que, o que faltou, qual o caminho que deve ser percorrido são algumas das possibilidades que o professor tem para mostrar ao aluno suas reais dificuldades, as causas destas e o que precisa fazer para acertar, avançar, melhorar. O “[...] aluno precisa de um *feedback* que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender” (Bloom; Hasting; Madaus, 1983, p. 147). Tal ati-

tude possibilita ao educando a autorregulação, pois “o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las” (Sanmartí, 2009, p. 33).

Para que o aluno possa se autorregular ele precisa ser informado não apenas em relação ao que errou, mas por que errou e o que precisa fazer para superar. Se isso não acontecer, dificilmente o aluno conseguirá, sozinho, realizar a tarefa sem dificuldades. Sendo assim, ao se tratar da prova, apenas devolvê-la aos alunos para que verifiquem somente a nota obtida sem uma comunicação clara das dificuldades em nada colabora para a regulação das aprendizagens. A “nota só terá sentido se não se perder de vista o que ela traduz: o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado” (Hadji, 2001, p. 49).

Situações simples que ajudem o aluno a tomar consciência das suas dificuldades assumem proporções positivas no processo de construção do conhecimento desde que planejado e pensado de acordo com as necessidades dos alunos, consubstanciando-se em algo maior do que simplesmente dizer o que está certo ou errado, garantindo que “o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2009, p. 97).

Conferir à prova um sentido formativo é um desafio que deve ser encarado, até porque, se bem utilizada, “[...] pode rever todos os pré-requisitos duma aprendizagem já realizada, e levar a exercícios de recuperação, no caso de surgirem falhas [...]” (Cardinet, 1993, p. 41).

Na tentativa de superar o tradicional formato de recuperação utilizado na escola, muitos professores, que antes somente entregavam as provas e anunciavam a data da “prova de recuperação”, dispuseram-se a fazer diferentes tentativas que pudessem colaborar no processo de regulação das aprendizagens.

A Professora 15 diz que ao devolver a prova aos alunos pediu que em duplas comparassem e observassem os erros para que pudessem perceber as causas dos mesmos. “Foi bem legal a reação deles ao ver que em algumas situações erraram coisas que sabiam e também entenderam o que fizeram de errado”.

A Professora 14 relata que corrigiu a prova com uma tabela de questões, a fim de observar quais eles haviam errado mais ou menos. “Entreguei a prova e pedi que observassem as questões que haviam errado e as refizessem no caderno. “Eu fiz a correção oral de toda a prova e abri para debate, assim puderam ver o que erraram e tirar as dúvidas”.

Propor novas tarefas para aqueles que não aprenderam ainda e retomar os objetivos não atingidos faz parte desse processo, pois a “avaliação que é útil para aprender tem como finalidade regular o processo de aprendizagem” (Sanmartí, 2009, p. 29).

Essa tarefa não consiste apenas em apresentar aos alunos suas dificuldades, mas “compreender por que um aluno não entende um conceito ou não sabe fazer uma determinada tarefa” (Sanmartí, 2009, p. 30) e com base nisso possibilitar situações que os façam pensar e agir no sentido de ultrapassar o obstáculo.

A Professora 14, que trabalha a disciplina de língua portuguesa disse que fez a correção da prova como fazia antes, mas ao invés de concluir o trabalho com esta atividade foi além, propondo a realização, em grupo, de uma tarefa que envolveu o modo e o tempo verbal, para que pudessem partilhar as dificuldades e facilidades que tinham em relação ao conteúdo. Posteriormente apresentaram a tarefa ao grande grupo explicando as respostas, e para finalizar fizeram um mapa conceitual. “Com isso percebi que os alunos conseguiram entender bem melhor, pois trabalhar em grupo desenvolve a socialização e ocorre a troca de informações”, relata a professora.

A Professora 16 observou que seus alunos apresentaram muitas dificuldades relacionadas à leitura e compreensão de gráficos e imagens. Com essas informações em mãos, explica que planejou e realizou a seguinte tarefa:

Trouxe para a sala de aula vários jornais e revistas com gráficos e imagens e atividades relacionadas ao conteúdo. Dividi a turma em duplas e pedi que analisassem um gráfico ou uma figura. Depois cada dupla apresentou as conclusões, e os demais puderam acrescentar ou comentar as conclusões. Depois cada aluno elaborou um texto com todas as conclusões. Realizar essa atividade me fez perceber que rever os erros faz com que o aluno tenha mais acertos nas próximas atividades que lhes forem propostas. Com a mediação do professor tudo fica mais significativo.

Relatos como esses demonstram a iniciativa e a vontade de fazer a diferença. Estas são ações simples, mas que podem ajudar muito no processo de regulação da aprendizagem e deixam evidente que para a prova assumir, ou não, um caráter formativo depende da intencionalidade do educador, das suas crenças e concepções, pois “[...] a fórmula de ensino de cada professor é comunicada aos alunos implicitamente no processo avaliativo, não só quando atribui notas, mas também quando comenta seus erros e acertos e quando sugere maneiras de superar as dificuldades” (Sanmartí, 2009, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre as possibilidades de utilizar a prova de forma diferente foi um grande desafio, pois esta é considerada por alguns – autores, pesquisadores e educadores – uma ferramenta tradicional, excludente e classificatória, usada para seleção social. Por outro lado, o que se vê na prática, seja nas escolas de ensino básico ou nas academias, é que a prova é ainda o instrumento mais usado para avaliar e é considerada por muitos a única alternativa segura e confiável para verificar e documentar a aprendizagem do aluno.

O caminho percorrido e todo o trabalho relativo a esta pesquisa permite emitir prováveis respostas às questões suscitadas no início do artigo: a prova é um instrumento pertinente na proposição de dados a subsidiarem a avaliação da aprendizagem? Pode ser utilizada como um instrumento confiável para fornecer as informações necessárias que ajudarão no processo de regulação e autorregulação? Quais os limites e as possibilidades da prova ao ser utilizada como um instrumento subsidiário a uma avaliação formativa?

Na escola pesquisada, foi possível perceber certa falta de compreensão sobre a utilização da prova como ferramenta formativa e tal postura conduzia os educadores a um excesso de preocupação com as notas em detrimento das falhas nas aprendizagens que precisavam ser revistas e corrigidas.

No primeiro momento, ficou evidente que a maneira como a avaliação era entendida e a forma de utilizar a prova não demonstrava clareza sobre as possibilidades de esta ser uma ferramenta colaboradora no trabalho em sala de aula, pensavam e usavam a mesma apenas como meio para atribuir nota aos alunos. Esse parecia ser o maior limite ao se pensar neste instrumento como subsidiário a uma avaliação formativa.

Outras limitações apareceram, entre elas o fato de a prova ocorrer como um momento diferenciado do processo – geralmente no final – estanque, sem objetivo, sem relação com o ensino e a aprendizagem, apenas para cumprir uma norma da escola e do próprio sistema. Após a realização da prova, a rotina escolar voltava à normalidade e os conteúdos abordados na prova já não tinham mais valor, somente a nota. Como acontecia geralmente no final, não havia mais tempo hábil para retomar ou remediar as dificuldades.

Tal prática impedia os professores de usarem essa ferramenta como um instrumento que pudesse auxiliá-los a perceber as dificuldades de seus alunos e ajudar os mesmos a superar as barreiras e as defasagens e avançar na aprendizagem.

A recuperação era outro aspecto que restringia a possibilidade da prova ser entendida na perspectiva formativa e, se não bastasse, aumentava sua posição classificatória, pois

após o recebimento da prova corrigida os alunos com baixo desempenho teriam “direito” a uma prova de recuperação, a qual daria a eles a chance de “melhorar” a nota.

O trabalho árduo dos professores permitiu que muitas barreiras fossem superadas, a fim de possibilitar que a prova passasse de função estática e terminal a uma função pedagógica, tornando-se um instrumento confiável para fornecer as informações necessárias para a regulação e autorregulação.

O processo de reelaboração de conceitos por parte dos educadores envolvidos na pesquisa foi um ponto alto do trabalho. As oficinas pedagógicas proporcionaram momentos riquíssimos de estudos e aprendizagem que resultaram em mudanças e melhorias na prática pedagógica. Aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação e as possibilidades de utilizar a prova como ferramenta formativa possibilitou reflexões sobre a forma de ensinar e esta também passou por mudanças.

A busca por um ensino mais significativo, contextualizado, a preocupação em alcançar os objetivos previamente estabelecidos, associado a estratégias diferenciadas passou a ter especial atenção, entendendo que ensino, aprendizagem e avaliação são fatores interligados e não estanques no processo. Isso porque “uma adequada integração entre os três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem” (Fernandes, 2009, p. 89).

O depoimento da Professora 13 comprova tal conclusão ao dizer que antes estabelecia como tarefa a leitura de um determinado livro e a produção de uma resenha para posteriormente fazer uma prova sobre o conteúdo do livro. No entanto, em momento posterior, propôs uma situação desafiadora na qual os alunos poderiam escolher o livro que quisessem ler e como tarefa deveriam escrever um texto expressando seu entendimento sobre o mesmo e organizar uma representação artística a respeito do tema estudado para apresentar em sala. “Os resultados foram muito bons, os alunos mostraram-se bastante motivados e a sala interessou-se em realizar a atividade”.

O comprometimento dos educadores resultou em várias ações que se tornaram presentes no cotidiano da sala de aula: anotações pertinentes e construtivas sobre as respostas dos alunos nas provas, registro das dificuldades apresentadas para depois retomá-las de forma diferente. Conversas individuais para mostrar ao educando as suas dificuldades e os caminhos possíveis para superá-las também começaram a ser uma constante no trabalho do professor.

Atividades que permitem avaliar a própria prova na tentativa de possibilitar ao aluno administrar suas falhas, nas quais ele pode pensar sobre o que fez e identificar as prováveis razões dos erros, assim como a autoavaliação, tanto do aluno como do

professor, tornaram-se práticas na escola. Todo esse trabalho passou a ser feito com base nos resultados obtidos nas provas e de acordo com a necessidade era proposta determinada intervenção.

Assim vai acontecendo a regulação e comprova a possibilidade de a prova ser um instrumento pertinente na proposição de dados a subsidiarem a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, pois, a partir do momento que o professor deixa de olhar para a prova apenas como ferramenta de verificação e medida que lhe fornece somente dados quantitativos, ela passa a assumir um “caráter pedagógico” e não apenas “social” e classificatório no processo.

Dessa forma, não é a prova em si, mas a maneira de usá-la, ou seja, a intencionalidade a ela dirigida, por parte do professor, que a torna um instrumento de coleta de dados que serve de proposta para a avaliação formativa. Esse trabalho deve partir de objetivos bem definidos, consciência do que significa a avaliação, levando em consideração não apenas o conteúdo, mas também a elaboração de cada questão composta na prova, adequação com o que foi o trabalho em sala, uma linguagem clara, diversificação das atividades atendendo diferentes níveis de dificuldades em relação às questões propostas e critérios para a correção.

A realização desta pesquisa mostrou que um trabalho sistematizado com o acompanhamento e orientação aos professores, a formação continuada e a conscientização da responsabilidade de cada um no processo de aquisição do conhecimento colabora significativamente com o sucesso do aluno, distanciando-o do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almeida, 1986, p. 175-209.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).
- CARDINET, J. *Avaliar é medir?* Coimbra: Asas, 1993.
- CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 77-81.
- DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 13-43.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA,

- C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991, p. 51-79.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- HADJI, C. *A Avaliação, regras do jogo*. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.
- _____. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A Função pedagógica da avaliação. In: BALLESTAR, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUINQUER, D. Modelo e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTAR, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.
- SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SILVA, J.F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-18.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.
- WACHOWICZ, L. A. A Dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto à prática transformadora*. São Paulo: Papirus, 2000.

Recebido em: março 2011

Aprovado para publicação em: maio 2011