

# Processo de Avaliação no Ensino: um Simples Ato de Dar Notas?

## Evaluation Process in Education: a Simple Act of Notes to Give?

Tania Gisela Biberg-Salum<sup>a</sup>; Leda Márcia Araujo Bento<sup>a</sup>; Luciana Paes de Andrade<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências; e Universidade Anhanguera-Uniderp, Curso de Medicina, MS, Brasil.

\*E-mail: luciana.andrade@anhanguera.com

---

### Resumo

O processo de avaliação no ambiente educacional é alvo de constantes estudos, na tentativa de adequar-se às exigências das novas realidades. Diversos pesquisadores criaram sistemas para o estudo de exames e sua uniformização. A partir da década de 1960, a discussão acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação se intensificaram. O objetivo do presente estudo foi elucidar marcos conceituais da avaliação e promover a reflexão acerca da prática presentemente em vigor. Para a realização deste estudo o embasamento se deu por meio de levantamento de dados bibliográficos procedentes da literatura. A evolução histórica do processo avaliativo se deu concomitantemente ao florescer de diferentes definições, que tomam como base uma ampla variedade de pressupostos metodológicos ou epistemológicos. Estes levam ao surgimento de diferentes paradigmas e modelos de avaliação. Não cabe mais entender a avaliação como um simples ato de dar notas, por meio da aplicação de testes ou provas. A perspectiva deve estar voltada para o entendimento de que a avaliação não existe por si, mas para a atividade para a qual serve.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino Superior. Professor.

### Abstract

*The evaluation process in the educational environment is object of constant studies, attempting to adapt to the demands of the new realities. Several researchers have developed systems for the study of exams and their standardization. From the 60s, the discussion about the teaching-learning processes and evaluation have intensified. The aim of this study was to elucidate conceptual frameworks of evaluation and promote reflection on the practice currently in force. The foundation for this study was through bibliographic data coming from literature review. The historical development of the evaluation process has concomitantly given due to the increase of different definitions, taking as a basis a wide range of methodological and epistemological suppositions. These lead to the emergence of different paradigms and valuation models. No longer will understand evaluation as a simple act of giving notes, by applying tests or evidence. The prospect should face the understanding that the assessment does not exist for itself but for the activity for which it serves.*

**Keywords:** Evaluation. College Education. Teacher.

---

### 1 Introdução

Ao longo da história, o processo de avaliação no ambiente educacional vem sendo alvo de constantes estudos, na tentativa de adequar-se às exigências das novas realidades. Já no século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem que buscava a uniformização dos exames, propondo a substituição dos orais pelos escritos, daqueles que se utilizavam de poucas questões por outros com maior quantidade de questões específicas que buscassem atingir padrões mais objetivos para a avaliação escolar (DEPRESBITERIS, 2001).

Nomes como Pierón e Laugier aparecem como expoentes da docimologia, que é a ciência do estudo sistemático dos exames (MIRANDA, 1982). Na década de 1940, no século passado, Tyler provocou grande impacto com seu “Estudo dos oito anos” (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013), no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro e outras formas de coletar

evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares.

Ainda nos Estados Unidos, na década de 1960, Blomm fazia distinção entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação, considerando que o objetivo do primeiro seria preparar o estudante, e do segundo, verificar se ele desenvolveu-se da maneira esperada. Segundo Depresbiteris (2001) ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, na década de 1970, encontram-se publicações sobre avaliação da aprendizagem que fornecem orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, destacando-se nomes como Ethel Medeiros e Heraldo Vianna.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi elucidar marcos conceituais da avaliação e promover a reflexão acerca da prática presentemente em vigor.

### 2 Desenvolvimento

Para a realização deste estudo o embasamento se deu por meio de levantamento de dados bibliográficos procedentes da

literatura existente, compreendendo livros de acervo pessoal além daqueles disponíveis na Biblioteca Central da Universidade Anhanguera-Uniderp. Além disso, alguns artigos originais e de revisão, com o tema Avaliação, foram consultados.

A evolução histórica do processo avaliativo se deu concomitantemente ao florescer de diferentes definições, que tomam como base uma ampla variedade de pressupostos metodológicos ou epistemológicos. Estes levam ao surgimento de diferentes paradigmas e modelos de avaliação.

Um sem número de contribuições aparecem para definir o que é a avaliação. Para Tyler a avaliação pode ser descrita como um processo de estabelecimento de comparação entre o desempenho e a concretização de objetivos educacionais instrucionais pré-definidos. Blomm (1983) considera a avaliação uma coleta sistemática de evidências por meio das quais se podem determinar mudanças ocorridas nos alunos e como elas ocorreram.

Na definição de Popham (1975 *apud* VIANNA, 1989), a avaliação aparece como a apreciação de mérito concernente ao fenômeno educacional, ou seja, a determinação de valor, assim como na de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), que dizem que avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinando os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais.

Tais conceituações têm como elementos de destaque e comuns a definição de objetivos, a medida do desempenho do estudante, a análise de escores e a discrepância entre estes e a realidade. Para Vianna (2000), a avaliação é o processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor de certo fenômeno.

A avaliação definida como juízo de valor e/ou juízo de qualidade sobre dados relevantes para tomada de decisão, considera que o elemento valor possui uma significação sócio-filosófico-política abrangente, ultrapassando os limites instrumentais da avaliação que subsidia as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2003). Assim sendo, essas definições falam, por um lado, de tomada de decisões e, por outro, de juízo.

Segundo Rabelo (2003), avaliar é inerente e imprescindível ao processo educativo, o que impõe constante trabalho de ação-reflexão. Como o ser humano tem características afetivas, sociais, motora-corporais e cognitivas e se constrói na totalidade destes valores, todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação. Deste modo, a avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos.

A avaliação deve ser entendida como um processo e não um ato pontual. Para tanto, deve acompanhar o aprendiz em todos os momentos do aprendizado, permitindo a análise do desempenho do aluno, além de dar visibilidade ao desempenho do professor e à adequação dos objetivos educacionais propostos.

A integração ao processo de aprendizagem deve ser na forma de elemento de incentivo e motivação, favorecendo a hetero e auto-avaliação, para que, por meio da retroalimentação contínua possa enriquecer ainda mais os resultados obtidos (MASETTO, 2003).

Atualmente, muitas escolas se baseiam na classificação de Blomm, que diferencia a avaliação em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. Isso reforça o conceito dos diferentes propósitos da avaliação. Esses três parâmetros se referem ao momento do processo de ensino-aprendizagem em que a avaliação acontece, aos objetivos educacionais, às competências a serem avaliadas, aos instrumentos que serão utilizados e, em última análise, à tomada de decisão consequente a este processo.

Nesse contexto não cabe mais entender a avaliação como um simples ato de dar notas, por meio da aplicação de testes ou provas. A perspectiva deve estar voltada para o entendimento de que a avaliação não existe por si, mas para a atividade para a qual serve, conforme afirma Luckesi (2003).

Torna-se fundamental, portanto, uma eficiente definição de todas as etapas a serem seguidas, assim como a adequada instrumentalização para a consecução dos objetivos. Os instrumentos de avaliação devem favorecer a observação da expressão do aluno nas áreas cognitiva, afetiva-social ou psicomotora, apresentada de forma oral, escrita, corporal e gestual (SOUSA, 2002).

Além disso, devem ser baseados nos objetivos da aprendizagem, os quais definirão qual a melhor técnica avaliativa a ser usada. Entre as diferentes técnicas, podemos citar, por exemplo, a prova objetiva, discursiva, oral, debates, questionários, relatórios e portfólio.

A escolha desses instrumentos se dará baseada nos princípios metodológicos e filosóficos que a escola adota. Uma escola cujo currículo esteja centrado nos conteúdos conceituais tende a ter uma limitação de seus instrumentos avaliativos, favorecendo a utilização de provas escritas. Esta forma pode ser adequada para esta situação, mas não o será quando se trata de conteúdos procedimentais ou atitudinais. Portanto, uma escola que almeja o desenvolvimento do aluno de maneira integral deve desenvolver e utilizar instrumentos que possam adequar sua prática aos novos entendimentos.

### 3 Conclusão

Portanto, é preciso que, de maneira responsável, sejamos capazes de ajustar o processo avaliativo de forma a aprimorar o nosso fazer pedagógico, a orientar o aluno quanto às suas fragilidades ou seus destaques e propiciar a promoção desse aluno de maneira coerente e justa. Nesse caminho devemos considerar mudanças de paradigmas ao entendermos que a avaliação, nesse processo, nos levará, pelo emprego de ações dialógicas, ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando a formação em um caráter mais ampliado, para além do mero conhecimento.

## Referências

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BLOMM, H.M. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

CALDERÓN, A.I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). *Rev. Diálogo Educ.*, v.13, n.40, p.873-893, 2013.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. *Formação. Humanizar Cuidados de Saúde: uma Questão de Competência*, v.1, n.2, p.27-38, 2001.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, E.B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, M.J. A docimologia em perspectiva. *Rev. Fac. Educ.*, n.8, n.1, p.39-69, 1982.

RABELO, E.H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUSA, C.P. (Org.). *Avaliação de rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, H.M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Caderno de Pesquisa*, n.69, p.40-47, 1989.

VIANNA, H.M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.