

# **OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E AS PRÁTICAS DE REGISTROS DOCENTES: PERCURSOS DE ANÁLISE, REFLEXÃO E MATERIALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

*THE METHODS OF EVALUATION AND THE PRACTICES  
OF TEACHING RECORDS: ANALYSIS, REFLECTION AND  
MATERIALISM PURPOSES OF PEDAGOGICAL WORK*

**Clarice Carolina Ortiz de CAMARGO<sup>1</sup>**

**Olenir Maria MENDES<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este texto é resultado de discussões ocorridas nos encontros do Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial acerca do material apresentado na Unidade 8, Anos 1, 2 e 3 dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; bem como de estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, Mestrado em Educação, resultantes da nossa dissertação de mestrado, finalizada no ano de 2014. O presente artigo ancora-se na abordagem da Avaliação Formativa como campo teórico, e a compreende como práticas promotoras das aprendizagens de estudantes, dos professores e o desenvolvimento da escola. Nesse sentido, temos como objetivo traçar uma análise reflexiva sobre a importância do planejamento, da organização do trabalho docente e dos métodos de avaliação e registros como prática avaliativa formativa.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/UFU, membro do GEAI- Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial, ESEBA/UFU, e do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Ensino Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED, membro do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Formativa, Métodos de Avaliação, Registros.

**ABSTRACT:** From discussions that took place in the meetings of the Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (Geai) about the material presented in the Unit 8, years 1, 2 and 3 of the Formation Notebooks of the Right Age Literacy Pact, as well as in our studies developed in the fields of Post-graduation, Masters in Education, resulting from our Masters dissertation, finished in the year of 2014. The current article is supported by the Formative Assessment as a theoretical field, and understands it as practices that promote students and teachers learning and the school development. In this sense, one has as an aim to trace a reflexive analysis upon the importance of planning, the teacher's work organization and the methods of assessment and registers as a formative assessment practice.

KEYWORDS: Formative Assessment. Assessment Methods. Registers.

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo, a partir dos princípios já mencionados nos artigos deste Dossiê, destacar a importância dos métodos de avaliação (e dos registros) nas práticas docentes, enfatizando a dimensão crítico-reflexiva e formativa da avaliação, em prol da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme anteriormente mencionado no artigo *O trabalho pedagógico e a avaliação formativa: uma dupla indissociável em prol da aprendizagem* (CAMARGO e MENDES, 2014), a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de "promover as aprendizagens de estudantes,

professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Sob esse princípio, a avaliação não pode servir apenas a alguns nem tampouco deve ser considerada como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido.

## **2. A PERSPECTIVA FORMATIVA DE AVALIAÇÃO**

Concordamos com Freire (2000) no entendimento de que a base para a transformação das práticas encontra-se na relação e construção desenvolvida com o conhecimento e sociedade e que essa mudança possibilita uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos métodos de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2000),

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a Educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria

mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2000, p. 48).

Nessa perspectiva, Villas Boas (2007) explicita que é necessário planejamento para que se possa desenvolver a avaliação formativa, bem como o entendimento de que se avalia “para conhecer o que cada um dos seus alunos já aprendeu de modo que [o professor] possa reorganizar as atividades para que os alunos aprendam o que ainda não aprenderam” (VILLAS BOAS, 2007, p. 24).

Ainda, de acordo com Villas Boas (2011, p. 16), o professor tem o “objetivo de orientar [os alunos] para a realização do seu trabalho, ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem”, assim como a avaliação que desenvolve tem a “finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas”.

Isso significa compreender que a “avaliação tem compromisso com a aprendizagem” e pode ocorrer de

diferentes formas, a partir do uso de: procedimentos de avaliação (VILLAS BOAS, 2007, 2010, 2011), instrumentos metodológicos (FREIRE, M., 1997, 2003, 2008), instrumentos de registro (FREIRE, 1983), registros como instrumento (LOPES, 2009), instrumentos do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012, Unid. 8, Ano 2) e/ou instrumentos de avaliação (ARREDONDO e DIAGO, 2009), todas elas desenvolvidas na perspectiva formativa.

No entanto, no decorrer de nossas investigações, buscamos compreender quais eram os caminhos avaliativos e designações que poderiam abarcar a concepção no sentido de superar o termo usado tradicionalmente como “instrumento avaliativo”, considerado a partir de uma perspectiva técnica e por isso restrita para o campo da avaliação formativa.

Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinônimos. Consequentemente, um instrumento de

avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, métodos de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa (FERNANDES, 2006, p. 40).

Ou seja, o autor pondera que a denominação “técnicas de avaliação ou instrumentos avaliativos” são termos atribuídos a uma concepção de avaliação behaviorista e tecnicista. A partir desse entendimento, Villas Boas utiliza o termo procedimentos de avaliação em vez de instrumentos de avaliação, pois

Instrumento diz respeito a um ‘objeto, em geral mais simples do que um aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho’ e a ‘qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade’. Procedimento diz respeito a ‘processo, métodos’. Portanto, procedimento é mais amplo do que instrumento. Esse é parte do processo (FERREIRA *apud* VILLAS BOAS, 2010, p. 104).

Dito de outro modo,

Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar a avaliação. Todos eles compõem o que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que

uma prova isoladamente constitui a avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios (VILLAS BOAS, 2010, p. 25).

Assim, por concordarmos com as afirmações apresentadas sobre os limites acerca do termo instrumentos, optamos por substituí-lo por **métodos de avaliação**<sup>3</sup>, conforme apontado por Fernandes (2006) anteriormente.

No entanto, ressaltamos que essa denominação não pretende abarcar a amplitude do conceito em relação às metodologias, mas a processos avaliativos diversificados e variados para se atingir um determinado fim embasados nos princípios da avaliação formativa.

Assim, assumiremos essa denominação, inclusive no plural, enfatizando que não se trata de um método de avaliação, mas de vários métodos de avaliação que, no seu conjunto, podem materializar os percursos de ensino-

---

<sup>3</sup>Vale destacar que embora nossa opção seja por utilizar o termo **métodos de avaliação**, manteremos as designações mencionadas pelos demais teóricos quando recorrermos a eles para fundamentar os usos de métodos de avaliação que se integram ao trabalho pedagógico.

aprendizagem, a partir do entendimento de que, na avaliação formativa, lidamos periodicamente com uma vasta diversidade de métodos avaliativos, que no seu conjunto dimensionam a totalidade e ao mesmo tempo a especificidade do trabalho pedagógico, de modo intencional e sistemático.

Fernandes (2002) enfatiza que

aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudos e estilos de aprendizagem (FERNANDES, 2002, p. 66).

Ainda segundo Fernandes (2002):

É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados (FERNANDES, 2002, p. 66).

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as "tarefas são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes



[...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho". (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27-29),

Villas Boas (2010, p. 26) destaca o fato de a avaliação formativa utilizar "todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem", ressaltando as possibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos. "Avaliação é aprendizagem: enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia se aprende" (VILLAS BOAS, 2009, p. 11).

Na mesma perspectiva, Fernandes (2006) enfatiza a importância da sistematização e comprometimento com a coleta de informações acerca da aprendizagem dos alunos, com vistas a análise, reflexão, (auto) regulação e intervenção.

Atualmente, a maioria dos especialistas considera a avaliação formativa como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo. De acordo com esse entendimento,

a avaliação formativa deve ser concebida com um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o desempenho expresso de melhorar o desempenho dos alunos (LOPES; SILVA, 2012, p. 13).

Em outras palavras, a contribuição da prática de registros e do uso dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa está na compreensão da sua natureza em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados.

### **3. OS CADERNOS DO PNAIC E A AVALIAÇÃO**

Os Cadernos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Unidade 8 (BRASIL 2012a, 2012b, 2012c) apresentam as contribuições dos **registros** como grande potencial avaliativo formativo. No âmbito dos **registros dos alunos**, identificamos nessa produção:

- o diagnóstico;

- o trabalho com sequências didáticas;
- o portfólio.

No que diz respeito aos **registros feitos pelos professores**, identificamos:

- o diário de classe ampliado;
- o caderno de registros dos alunos feito pelos professores;
- os pareceres sobre os estudantes;
- os registros das reuniões coletivas;
- o planejamento entre os pares;
- o registro das experiências docentes; registro de conquistas das crianças;
- os registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados;
- os registros das atividades cotidianas;
- o mapeamento e análise dos percursos de aprendizagem dos alunos.

A abordagem apresentada nos Cadernos 1, 2 e 3 do PNAIC, Unidade 8 (BRASIL 2012a, 2012b, 2012c) estão

consonantes com a abordagem defendida nos Cadernos anteriores acerca da Avaliação Formativa.

[...] o registro das situações de ensino e de aprendizagem pelos docentes pode revelar as várias facetas do processo educativo, possibilitando o aprimoramento das ações do professor para a construção de conhecimentos pelas crianças. Weffort (1996) aponta que o registro escrito é uma tarefa básica do professor porque é através dele que poderá dar forma ao que foi realizado no interior da sala, comunicar o que pensa sobre as atividades desenvolvidas, registrar as reações das crianças, para assim refletir, rever, aprofundar, construir o que ainda não conhece, enfim, o que necessita aprender para o exercício da prática docente (BRASIL, 2012c, p. 22).

Em relação aos registros, Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2010) e Shores e Grace (2001) destacam a necessidade e importância de registrar reuniões individuais desenvolvidas com as crianças ou demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; para que tais registros se integrem posteriormente às amostras e seleções de trabalhos e informações, bem como componham o portfólio.

Outro fator relevante diz respeito às considerações acerca dos relatórios e pareceres. Na perspectiva de Villas

Boas (2009, p. 11), tais documentos não se constituem como métodos de avaliação, mas como “instrumentos de registro das informações coletadas por intermédio dos procedimentos”. Tais materiais contribuem na organização e síntese das informações acerca do trabalho pedagógico e, associados a outros métodos de avaliação, complementam as informações e aprofundam a compreensão do processo.

Por isso, registros utilizados pelos professores em relação ao aluno ou ao grupo-classe, como relatórios e pareceres para pais e/ou familiares ou para a escola (VILLAS BOAS, 2009), ou os relatórios individuais, as anotações diárias das aulas, tanto das avaliações formais quanto das informais (FERNANDES; FREITAS, 2007; WARSCHAUER, 1993, 2001), se constituem como suporte que refletem o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno e do grupo; além de indicarem as necessidades e avanços no ensino-aprendizagem, o envolvimento de cada um, os limites enfrentados e as hipóteses, análises e possíveis intervenções a serem realizadas (PADILHA, 2008).

Na dimensão formativa, o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos. A complexidade do cotidiano de uma turma de alfabetização contribui para que os docentes registrem suas experiências, questionem suas práticas, sistematizem os saberes que possuem com base no que operacionalizam na sala de aula, visando a um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo (BRASIL, 2012b, p.23).

O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um método avaliativo amplo que integra uma diversidade de métodos de avaliação, como os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES; GRACE, 2001). Villas Boas (2010) destaca também, além da entrevista, a observação como componente importante para ser inserido no trabalho com portfólios.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos a vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas, para que se caracterizem como formativos, precisam assumir os princípios que os embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, *feedback* e tratamento dos resultados, entre outros aspectos.

Vale ressaltar que a seleção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, assim como a análise e compreensão da prática docente, só podem ocorrer se houver uma vasta diversidade de registros e produções de dados que retratam o contexto escolar vivenciado. Não nos referimos à quantidade de materiais produzidos, mas à diversidade deles.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e sim, formativa, é necessário definir os objetivos, finalidades e especificar quais métodos avaliativos serão empregados.

Desse modo, os métodos de avaliação podem se assemelhar a um filme, que destaca os principais momentos do percurso de aprendizagem e o ponto de vista de diversos protagonistas. Um filme detalhado da trajetória de ensino-aprendizagem, dos caminhos construídos com o auxílio da bússola orientadora e, ao mesmo tempo, uma síntese, que se materializa a partir de amostras de informações, ou pequenos recortes.

Podem também assemelhar-se a um livro-espelho, refletindo ao leitor os caminhos percorridos nos processos de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos, apresentando o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, os objetivos, finalidades e contextos da utilização dos métodos de avaliação de cunho formativo é que eles são utilizados no contexto escolar possibilitando que professores, alunos, familiares, gestores, entre outros, acompanhem as dificuldades e os avanços no ensino e na aprendizagem.

Além disso, deve-se garantir que os registros sejam compartilhados com os familiares, professores, gestores e



próprios alunos de um ano para outro, de modo que sejam evidenciados os avanços dos alunos, os limites e o trabalho que foi realizado para que as dificuldades fossem sanadas.

Assim, os métodos de avaliação e registros docentes, quando utilizados como recurso/suporte avaliativo e formativo, possibilita aos docentes documentar, registrar, sistematizar, analisar, refletir e replanejar ações, com objetivos voltados à aprendizagem. Desse modo, contribui para o percurso de aprendizagem individual e coletiva direcionada/guiada à reflexão-ação transformadora.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARREDONDO, Sergio C. e DIAGO, Jesús C. , trad. DOLINSKY, Sandra. **Práticas de avaliação educacional:** materiais e instrumentos. Curitiba: Ibpex, São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem.** Ano 1, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia da continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ano 2, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização:** progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças. Ano 3, Unidade 8. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC/SEB, 2012c.

CAMARGO, Clarice C. O. **Métodos de Avaliação Formativa:** desatando nós e alinhando possibilidades. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação.** Minho – Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Claudia; O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNANDES, Margarida. **Métodos de Avaliação Pedagógica.** Disponível em <<http://portaldasnac.no.sapo.pt/mava.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Madalena. **Instrumentos Metodológicos II.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

\_\_\_\_\_. **Observação, registro, reflexão.** Série Seminários. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, José e SILVA, Helena S. **50 técnicas de Avaliação formativa.** Lisboa: Lidel, 2012.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Guia da Escola Cidadã, v. 7, 2008.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para professores. Tradução de Ronaldo C. Porto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Módulo III:** A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WARSCHAUER, Cecília. **As Rodas e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra,