

* Mestre em Educação.
Docente do Núcleo das
Licenciaturas e do
Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale
do Itajaí - Univali. E-
mail:
prof cintia@univali.br.

Correspondência:
Address:
Rua Hermann
Huscher, 377 - apto.
101 - B
Vila Formosa
Cep. 89023 000
Blumenau – SC.

PARECERES DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: conteúdo e o processo de elaboração¹

DESCRIPTIVE OPINIONS ON LEARNING ASSESSMENT: Their content and the process of elaboration

Cintia Metzner de Sousa*

Resumo

Este artigo aborda os resultados do trabalho realizado com o objetivo de analisar os pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem, investigando as implicações, resistências e avanços que se expressam na prática avaliativa do professor, no contexto do programa *Escola Sem Fronteiras*. A pesquisa foi desenvolvida pela abordagem qualitativa, com a coleta de dados através da entrevista, observação, seminários, análise documental e o uso da análise de conteúdo. O presente estudo não pretendeu esgotar as análises sobre o conteúdo dos pareceres descritivos quanto ao seu significado e viabilidade para o redimensionamento da prática pedagógica, mas sinaliza limitações, avanços e sugestões de encaminhamentos ao programa de formação continuada, em torno da avaliação da aprendizagem e do uso dos pareceres descritivos

Abstract

This article describes the results of a study which analyzed descriptive opinions on learning assessment, investigating the implications, resistances and advances which are expressed in the assessment practices of teachers, in the context of the program *Escola Sem Fronteiras* (School Without Frontiers). The study was carried out using a qualitative approach, with data collection by means of interviews, observation, seminars, documentary analysis and use of content analysis. This study was not intended to be an exhaustive analysis of the content of the descriptive opinions, regarding their meaning

Artigo recebido em:
21/02/2007
Aprovado em:
09/03/2007

and feasibility for redimensioning teaching practice, but signals limitations, advances and suggestions for referrals to the continuing education program, based on the learning assessment and the use of descriptive opinions.

Palavras-chave

Avaliação da aprendizagem; Pareceres descritivos de avaliação; Interpretação

Keywords

Learning assessment; Descriptive opinions of assessment; Interpretation.

Introdução

O artigo apresenta tema abordado na dissertação defendida junto ao programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A pesquisa foi realizada na rede municipal de Blumenau, no Programa *Escola sem Fronteiras*³, com organização curricular constituída por ciclos de formação.

A pesquisa teve como objetivo analisar a metodologia e o conteúdo dos pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem no contexto do Programa *Escola sem Fronteiras*. Mais particularmente investigou se os pareceres descritivos de avaliação são interpretativos do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e se a formação continuada tem contribuído para os professores se apropriarem da fundamentação e da metodologia da avaliação formativa.

O uso dos pareceres descritivos para registrar o julgamento avaliativo no processo da aprendizagem advém de um novo desenho curricular. Este se apresenta como desafio para o professor, pois, além de descrever o desempenho dos alunos nas atividades de ensino, poderá emitir uma comunicação pela interpretação dos avanços do aluno no seu processo de aprendizagem.

No contexto do programa da *Escola sem Fronteiras*, o parecer descritivo da avaliação da aprendizagem se apresentava como o documento que contemplava a análise e a interpretação dos avanços da aprendizagem do aluno. Este documento era elaborado trimestralmente pelos educadores que atuam com a turma e divulgado aos pais e alunos.

Com o uso dos pareceres descritivos, os educadores podem se envolver na construção de uma prática avaliativa baseada em uma concepção formativa, pois, para sua efetivação, são utilizados diversos instrumentos que auxiliam o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como também favorecem a interpretação do processo desenvolvido pelo aluno.

Contribuições teóricas do trabalho

Os fundamentos que direcionam o foco teórico desta pesquisa estão pautados em pressupostos da avaliação de aprendizagem voltados a um caráter formativo. Portanto, apóia-se na compreensão que avaliar não é um ato de mensurar e controlar o ensino, mas é uma prática para interpretar, acompanhar e comunicar o desenvolvimento da aprendizagem. E, nessa direção, desafia a construir uma pedagogia integradora do ensino e da avaliação.

As contribuições de Perrenoud (1999), no paradigma da avaliação formativa, a indicam como uma prática contínua de avaliação que contribui para melhorar as aprendizagens em curso. Desse modo, a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, implicando a flexibilidade da ação do professor.

A este modelo associamos, também, as contribuições de Hadji (1994, p.31), que denomina avaliação como “o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação, dados de ordem real e de ordem ideal”. A avaliação da aprendizagem pode se constituir como um juízo de valor, pela relação entre avaliador e avaliado, e é mediada por um conjunto de critérios, discutidos coletivamente entre os parceiros da avaliação.

Para elaboração dos pareceres descritivos, os professores avaliadores necessitam de um conjunto referencial de critérios para emitir o juízo de valor. Os critérios, quando conhecidos e aceitos pelo grupo, auxiliam na análise das aprendizagens construídas. Assim, a avaliação está a serviço dos sujeitos, encaminhando para um movimento que visa contribuir com o aspecto evolutivo das aprendizagens.

O avaliador assume o papel de interpretar sua realidade e a avaliação assume função de ser construída e reinventada a cada novo desafio, com necessidade em pautar as interpretações da avaliação em um conjunto de referenciais estáveis, discutidos e elaborados pelos educadores coletivamente. Segundo Hadji (1994, p.133) “a interrogação da avaliação pode ser sobre a realidade dos efeitos e a eficácia da ação, interrogando o valor das transformações operadas, ou seja, a verdade do ato avaliativo e o efeito que proporcionou ou gerou a partir da interpretação do avaliador”.

Já Figari (1996, p.27) afirma que “qualquer juízo proferido no domínio educativo exige ser fundamentado sob pena de se tornar insuportável e/ou inoperante, e porque só o método utilizado para proferir um juízo pode constituir-se um fundamento”. Nessa direção, estes autores indicam que o ato de avaliar é uma ação investigativa entre aquilo que o padrão referente objetiva e o significado presente na situação real, isto é, no referido. A compreensão deste processo pelo avaliador favorece a construção da avaliação enquanto um modelo de inteligibilidade, que está a serviço do aprendente e dos objetivos do processo de aprendizagem.

A relação que se estabelece entre avaliador e avaliado é mediada por um conjunto de referenciais e o avaliador reflete a distância a pertinência do julgamento entre o referente e o referido. Para Figari (1996), o referente é compreendido como algo em relação ao qual um juízo de valor é emitido, ou seja, um indicador ou os objetivos a alcançar. O referente assume uma relação instrumental na avaliação, como um exemplo ou um padrão a ser seguido mais próximo de um modelo fechado de padrão ideal e caracterizando-se como um pilar para os diversos juízos de valor que necessitam ser realizados. No entanto, o referente pode influenciar a produção de significados quando o avaliador relaciona-o com uma situação real da aprendizagem do aluno, ou seja, o referido. O referido, para o autor, é como uma representação dos fatos, a partir do qual o juízo de valor é emitido. Neste processo, entre o ideal e o real, o juízo de valor é emitido e a avaliação pode ser compreendida

como um processo que agrega valor à realidade, pois o avaliador põe em situação real o referido com o objeto referente e permite ao avaliador identificar o foco da avaliação.

Com base nesses pressupostos, o avaliador como um intérprete, traduz a avaliação em pareceres descritivos da avaliação da aprendizagem, que são fontes ricas de informações dos alunos. O uso de critérios, nesse contexto, possibilita a tomada de decisão e a identificação do foco da avaliação, tornando-a um processo ético e participativo.

Quanto à formação do avaliador, pautada na interpretação da avaliação, apoiamos-nos nas contribuições de Vianna (2000, p. 161), quando afirma que “a figura do avaliador educacional não se cristalizou, não existe como identidade profissional [...] A avaliação e o avaliador, pelo menos no presente momento brasileiro (1999), estão à procura de uma identidade”.

Por outro lado, o professor avaliador, para Vianna (2000), é um cientista e um pesquisador. O autor aponta características necessárias ao avaliador atuante, tais como: especificar, localizar, ler e integrar informações; analisar avaliações anteriores; desenvolver planejamentos; construir e selecionar instrumentos necessários; interpretar e estabelecer conclusões; elaborar relatórios e discutir os dados.

O autor ainda afirma, que se torna impossível ter todas estas características em um único sujeito, e, também, que o avaliador necessita ter um bom conhecimento em avaliação quantitativa e qualitativa, ou seja, necessita estar em constante formação.

Coleta dos dados da pesquisa

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, com a coleta de dados através da entrevista, observação, seminários, análise documental e o uso da análise de conteúdo. Esta foi realizada em uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Blumenau, envolvendo oito educadores.

A análise dos dados foi desenvolvida em dois momentos, anos de 2000 e 2001, e a interpretação dos dados priorizou duas dimensões, interligada

pelas análises: a ação do professor na elaboração dos pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem e o seu conteúdo.

Para a análise destas dimensões, organizamos três eixos de análise: a elaboração do parecer descritivo: da observação espontânea ao uso de um padrão referente, a natureza dos conteúdos do parecer descritivo de avaliação da aprendizagem e a concepção e a ação dos professores no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem.

A elaboração do parecer descritivo: da observação espontânea ao uso de um padrão referente

Através da análise dos dados, observamos uma tendência na elaboração dos pareceres descritivos em descrever as qualidades individuais dos alunos, construídos a partir de observações espontâneas realizadas pelos professores.

Assim, as avaliações comunicadas nos pareceres não interpretam as aprendizagens do aluno, apenas descrevem as qualidades, o comportamento padrão, ordenam para o desenvolvimento de ações e realizam a classificação do desempenho do aluno nas atividades propostas e nas disciplinas.

Esta era uma tendência da redação dos pareceres, a observação espontânea sem o uso de um padrão referente. Mas, na análise do conjunto dos pareceres coletados no final do ano 2000, podemos observar uma frequência considerável das mesmas afirmações e que os registros não apresentam a evolução da aprendizagem do aluno. Ao contrário, indicam o desenvolvimento da avaliação, culminando com o reflexo da aula, ou seja, na descrição das ações desenvolvidas, sem interpretar o nível de aprendizagem do aluno e a dimensão processual da avaliação.

A repetição dos mesmos juízos avaliativos em pareceres escritos pelo mesmo professor para diferentes alunos indica a prática da avaliação centrada no momento final e não como resultado de regulações e intervenções durante o processo.

As práticas da avaliação desenvolvidas pelas professoras do campo de pesquisa freqüentemente estão ligadas a esta contradição, ou seja, pelo controle dos trabalhos dos alunos na certificação de uma etapa ou de um saber e pela promoção das aprendizagens dos alunos e a orientação do trabalho do professor.

Outro aspecto evidenciado na análise do conjunto dos pareceres descritivos de todas as turmas é o uso de um roteiro pré-definido de indicadores de avaliação por áreas de conhecimento e atividades realizadas.

Nesta situação, o professor emite e redige o parecer avaliativo sem definir um padrão referente de acordo com seu grupo. Esta situação dificulta o trabalho do professor na identificação do foco da avaliação, para envolver a utilização de um roteiro que não apresenta possibilidade para a formulação do juízo avaliativo, pois não aponta o que é excelência no ato avaliativo.

O professor, ao organizar os pareceres com o uso de um roteiro, definido por áreas de conhecimento ou atividade realizada, não desenvolve uma prática ligada aos objetivos de aprendizagem, encontrando dificuldade em interpretar as aprendizagens dos alunos e na leitura realizada sobre o desempenho do aluno nas atividades realizadas.

Desse modo, “se o professor não tem exatamente em mente os domínios específicos visados, intervirá, sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantam absolutamente uma regulação das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p.82). Neste sentido, a prática da avaliação necessita assumir função integral no ensino, regulando as aprendizagens, identificando e explicando erros, sugerindo interpretações, favorecendo as estratégias e alimentando diretamente a ação pedagógica.

Quando o desenvolvimento da avaliação não está pautado em um referencial, discutido coletivamente pelos profissionais, freqüentemente, os professores se apóiam nas representações do seu conhecimento e de sua prática de avaliação.

Quanto à análise desenvolvida dos pareceres descritivos de avaliação no final de 2001, podemos observar que no conjunto dos pareceres ainda há, em menor freqüência, o uso das mesmas afirmações ao referenciar o desempenho do aluno. Mas, por outro lado, a análise também revelou que o professor emite o juízo avaliativo pautado em um conjunto de critérios.

A utilização dos critérios de avaliação para emitir um juízo de valor é um processo de aprendizagem entre pares e entre professor e alunos. A identificação e organização são um processo de aprendizagem que toma formas e sentidos diferentes à medida que evolui.

Nesta perspectiva, Borba (2001) aponta que, embora muitos conceitos não estejam suficientemente claros para os professores, o permanente exercício de interpretação dos significados da prática avaliativa pode criar uma rede clandestina de avaliação, mais ética e política.

O exercício de elaborar pareceres, de estudo dos fundamentos teóricos e das discussões em torno da avaliação contribui diretamente para a aprendizagem do professor avaliador, como também na comunicação dos resultados da avaliação, em uma lógica que contempla os saberes, as habilidades e as competências dos alunos.

A natureza do conteúdo do parecer descritivo de avaliação da aprendizagem

No segundo eixo de análise, a natureza dos conteúdos do parecer descritivo de avaliação da aprendizagem, a análise do conteúdo dos pareceres estava pautada em verificar suas ênfases, ou seja, nas atitudes dos alunos (desenvolvimento pessoal e situacional), seus métodos de trabalho e seu desempenho nas atividades pontuais de ensino.

A categoria ênfase nas atitudes compreende o comportamento normativo, estabelecido pela cultura escolar, com relação ao indivíduo e, também, sua ação no grupo. Esta categoria se mantém em uma regular frequência no juízo de avaliação, expressa nos pareceres descritivos.

Outro foco do juízo avaliativo das professoras é no conjunto de expressões pautadas no método de trabalho, que considera as habilidades dos alunos em operar o conhecimento em situações coletivas e práticas. Não se mostram muito significativas como indicadores na realização dos pareceres descritivos.

As atividades pontuais de ensino correspondem às atividades propostas pelo professor para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A

análise indica uma maior frequência na ênfase do julgamento avaliativo no desempenho do aluno, voltado à realização das atividades pontuais de ensino com prioridade no segundo semestre.

A interpretação do professor, quanto ao julgamento avaliativo, está centrado nas atividades pontuais, indicando uma atitude na valorização dos resultados visíveis, nos produtos da aprendizagem.

A elaboração dos pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem, com foco nas atividades pontuais de ensino, demonstrou ser uma dimensão presente e crescente em todos os pareceres, que revela a concepção do professor avaliador para os produtos visíveis da aprendizagem.

Apoiados em Hadji (1994), podemos considerar que o professor centraliza o juízo avaliativo nas atividades pontuais porque não tem clareza de uma grelha de referência que o auxilie no alvo do processo de aprendizagem dos seus alunos.

O julgamento dos professores, expresso nos pareceres descritivos de avaliação, indica a cultura da classificação. O uso dos termos: tem facilidade, apresenta avanços, é bom, progrediu, indicam um julgamento focado no desempenho por uma escala classificatória, apontando a concepção de que o aluno é o responsável por sua aprendizagem e o professor apenas verifica seus avanços e dificuldades.

Quando o professor afirma que *o aluno está evoluindo*, não comunica em qual aspecto há evolução, como também não aponta o que o aluno conhece ou sabe fazer. Esta expressão se apresenta vaga para a compreensão da família que busca acompanhar a aprendizagem dos seus filhos, como também não indica o foco da avaliação para a tomada de decisão.

Desta forma, a classificação do desempenho do aluno, sem interpretar suas aprendizagens, indica que há necessidade de se rever o uso dos instrumentos de medida e nos voltarmos à busca de procedimentos ligados à interpretação e à intervenção das aprendizagens dos alunos.

A comunicação dos pareceres descritivos com ênfase na classificação do desempenho do aluno não pode ser compreendida como uma negativa por parte dos professores ao organizar pareceres descritivos.

Os professores demonstram aceitação por esta forma de comunicação dos resultados, mas, ao mesmo tempo, falta-lhes conhecimento em sua efetivação.

No final do ano de 2001, buscamos analisar pareceres realizados pelo mesmo grupo de professoras, para observar se a ênfase do seu conteúdo ainda estava focada na classificação do desempenho.

Com a análise do conjunto de pareceres, observamos uma mudança nos seus conteúdos. O professor, ao organizar a comunicação da avaliação, já enfatizava um juízo de valor que expressa a categoria identificação das habilidades do saber. Isto demonstra que as professoras avançam de uma prática centrada na classificação para um exercício de interpretação dos diversos conhecimentos dos alunos.

Para Hadji (1994, p.144) a “interpretação ao serviço da mudança” favorece, ao avaliador, conhecimentos e habilidades no permanente exercício de interpretar os significados da aprendizagem. O conteúdo destes “juízos de valor” expressos nos pareceres já beneficia a interpretação do processo de aprendizagem do aluno.

Uma das funções do parecer de avaliação é, necessariamente, a de informar os processos intelectuais dos alunos, seus conhecimentos, suas lacunas, seus raciocínios, seus modos de aprendizagem, tornando coerente o uso do parecer em uma prática formativa de avaliação.

Desta forma, o parecer descritivo de avaliação se torna um instrumento privilegiado de reflexão, tanto para os processos de aprendizagem dos alunos como para auxiliar o professor na análise do seu desempenho, nas suas relações e no seu desenvolvimento profissional.

Vale destacar que a interpretação e a comunicação caminham juntas no desenvolvimento da avaliação e na construção dos pareceres descritivos, oportunizando, ao professor e aos alunos, clareza dos aspectos que nortearam sua construção, pois o documento é retrato da evolução e da observação das aprendizagens dos alunos.

Observamos, na análise do conteúdo do conjunto dos pareceres de 2000 e 2001, que as práticas da avaliação estão rompendo com a perspectiva centrada somente na classificação e no controle dos desempenhos, avançando para a construção de uma prática interpretativa, comunicativa e desencadeadora de ações pedagógicas que promovam a construção das habilidades e competências dos alunos e das professoras.

A concepção e a ação dos professores

O terceiro eixo de análise, a concepção e a ação dos professores no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem estava pautado, principalmente, na análise das entrevistas.

O desenvolvimento do processo de avaliação, numa dimensão formativa, implica constante aprendizagem do professor. As mudanças na avaliação da aprendizagem se efetivam pelo processo de reflexão dos professores sobre sua prática, possibilitando a aprendizagem contínua dos campos conceituais da avaliação.

Consideramos que a mudança nos procedimentos adotados pelos professores na emissão do juízo de valor e, posteriormente, seu registro, em forma de pareceres descritivos, não garante a efetivação de uma avaliação formativa voltada à promoção das aprendizagens dos alunos. Assim, as ações de formação em avaliação precisam contemplar a interpretação efetiva no processo.

As afirmações das professoras quanto ao desenvolvimento da avaliação apontam uma tendência de aceitação aos princípios teórico-metodológicos da avaliação formativa, ao contrário do uso de uma prática avaliativa centrada na busca dos resultados finais.

Outro aspecto presente na compreensão das professoras é a reflexão que fazem sobre a cultura da medida, o uso da nota e a aceitação dos pareceres descritivos. A dimensão métrica já é questionada pelas professoras.

O grupo reflete as mudanças na comunicação dos resultados da avaliação e afirma serem necessárias no estudo para a melhoria no desenvolvimento do trabalho pedagógico e para o grupo. No entanto, a avaliação formativa não desconsidera o uso de medidas quantitativas. Elas podem fazer parte da prática, mas não podem ficar reduzidas à mera quantidade de resultados.

Podemos afirmar, com base nos dados, que a ação dos professores no desenvolvimento da avaliação sinaliza para a existência de uma dicotomia entre o pensar e o fazer ou a “distância entre a riqueza das propostas teóricas e a precariedade das práticas avaliativas em sala de aula” (CAPPELLETTI, 1999, p. 20).

Outro aspecto evidenciado pela análise indica que os professores acreditam no desenvolvimento da avaliação formativa e no uso dos pareceres descritivos, mas, ao mesmo tempo, apontam para a dificuldade em redigir o parecer descritivo.

As dificuldades não estão apenas situadas na elaboração do parecer, mas são anteriores, no sentido “do que avaliar”. Os dados indicam que os professores assumiram os pressupostos da avaliação formativa, mas, no desenvolvimento da prática avaliativa, encontram dificuldade na descrição do juízo de valor.

Nesta perspectiva, Luckesi (1984, p.7) afirma: “a avaliação não pode ser inventada pelo sujeito, sob pena de nada estar avaliando, ou pior, estar enganando a si mesmo e aos outros”.

Em síntese, as opiniões dos professores indicam um movimento contraditório entre a intenção e a ação, valorizam a elaboração dos pareceres, mas, ao mesmo tempo, é nesta metodologia de avaliação que as dificuldades estão centradas. Esta realidade aponta que um dos grandes objetivos da formação continuada é desenvolver o educador-pesquisador para que assuma uma postura de não ser apenas o controlador do ensino, mas o mediador de aprendizagens de seus alunos, construindo sua aprendizagem de avaliador no próprio processo de avaliar.

Na análise, observamos que o grupo de pesquisa procura avançar na prática da avaliação, investindo na formação, na discussão com seus pares e na investigação constante de sua prática na busca de novos significados. O permanente exercício de reflexão do trabalho pedagógico favorece ao professor uma prática reflexiva na criação de alternativas de ensino e de avaliação, rompendo com um fazer técnico e uma postura reprodutora para voltar-se a uma posição criadora.

Para Nóvoa (1992, p.38), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Desta forma, é preciso respeitar os professores como eternos aprendizes que, a partir da formação, da troca com os pares e na pesquisa da prática, buscam ressignificar e transformar sua prática pedagógica, oportunizando o exercício e a construção constante do professor-pesquisador.

Considerações finais

O presente estudo não pretendeu esgotar as análises sobre o conteúdo dos pareceres descritivos de avaliação, como instrumento que expressa os resultados de uma avaliação qualitativa, que procura interpretar a evolução das aprendizagens dos alunos. A sua utilização no ensino fundamental é uma prática nova, ligada à ruptura da avaliação como medida e ao valor numérico como centro do processo avaliativo.

Procurou-se, no desenvolvimento da pesquisa, analisar o conteúdo dos pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem, quanto ao seu significado e a sua viabilidade para o redimensionamento da prática pedagógica, bem como as representações dos professores em relação às aprendizagens dos alunos e ao próprio processo de avaliação.

Os resultados obtidos indicam limitações em relação à mudança da prática de avaliação da aprendizagem e avanços quanto à compreensão da avaliação formativa por parte dos professores. Durante o desenvolvimento do estudo, o processo de aprendizagem dos professores favoreceu a melhoria na ação e na elaboração dos pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem.

A implantação da avaliação de aprendizagem em uma dimensão formativa auxilia na construção dos pareceres descritivos, tornando-se uma prática viável e possível no ensino fundamental. A forma de garantir esta organização da avaliação pode ser realizada com os princípios da avaliação formativa, em uma dimensão interpretativa e criterial, contribuindo para melhoria da prática pedagógica.

O trabalho em torno da melhoria da avaliação da aprendizagem apresenta alguns obstáculos a serem ultrapassados, como, por exemplo, a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Este trabalho compreendido como um processo de aprendizagem, no qual se manifesta por formas e sentidos diferentes à medida que vai evoluindo.

Uma prática avaliativa com estas características possibilita a formação de um aluno que interage com o grupo, estuda, pesquisa, questiona, discute, busca a síntese e atende aos critérios estabelecidos. Neste enfoque, o aluno percebe e aceita o erro, considerando-o como parte de seu processo de construção e aceita a orientação no sentido de novas conquistas. Assim,

aponta um aluno autônomo e reflexivo, com perfil de pesquisador que incita o diálogo e o questionamento.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da avaliação se direciona à construção e negociação de critérios no uso de instrumentos diversificados de avaliação, incluindo, também, processos de avaliação coletiva e auto-avaliação.

É nesse processo formativo de avaliação que o uso dos pareceres descritivos de avaliação se tornam coerentes, como também, nesse espaço, eles assumem função de apresentar os resultados de avaliação dos alunos para interpretar suas aprendizagens.

Referências

- BORBA, A. M. de. **Identidade em Construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: UNIVALI, 2001.
- CAPPELLETTI, I. (org.). **Avaliação Educacional**: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Articulação Universidade / Escola, 1999.
- FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Portugal: Porto Editora, 1996.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução de Julia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.61. p. 6-15. 1984.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Entre duas lógicas**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: Teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

Notas

1 O artigo apresenta tema abordado na dissertação “Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração”, defendida em abril de 2003, no Mestrado em Educação da Univali, sob orientação da Prof^a Dra. Amândia Maria de Borba.

3 *Escola sem Fronteiras*: Proposta pedagógica implantada em Blumenau, no período de 1997 a 2004, através da Secretaria Municipal de Educação. Esta proposta pautava-se em uma

CONTRA PONTOS

concepção de educação centrada nos sujeitos, entendendo-os como seres sócio-históricos e culturais, que aprendem e se desenvolvem nas interações, visando a aprendizagens e ao desenvolvimento humano.