

# A Capacitação de Professores em avaliação em sala de aula: um esboço de idéias e estratégias

Lígia Gomes Elliot  
Nilma Santos Fontanive  
Ruben Klein

## Resumo

A consolidação de sistemas de avaliação em larga escala tem sido acompanhada pela implementação de políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. De um modo geral, a qualidade da educação tem sido o principal alvo dessas políticas. Sua implementação, no entanto, depende da ação dos professores dentro de suas salas de aula e do modo como eles conduzem a avaliação dos alunos. Os professores são conhecidos como o elemento-chave, que é responsável pela melhoria da avaliação em sala de aula e usa os resultados da avaliação para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da avaliação dos alunos respondem a várias questões dos grupos nela interessados. Por exemplo: as escolas necessitam saber se seus alunos podem mostrar um nível mais alto de rendimento, principalmente depois de um exame ou de uma avaliação externa. Os professores, por seu

lado, necessitam confirmar se seus alunos aprenderam, ou não, assim como saber quão bons eles são quando comparados seus resultados aos de outros alunos. A família, os pais e os próprios alunos necessitam saber como eles, alunos, estão em relação aos padrões de desempenho. Os administradores escolares, incluindo o sistema educacional, necessitam saber como as escolas e seus professores estão desempenhando seus papéis para conseguir bons resultados na avaliação. Assim, para realizar uma avaliação adequada em sala de aula, os professores necessitam melhorar seu conhecimento e prática sobre ela.

Como fazer isto? O propósito principal deste artigo é apresentar e discutir algumas idéias e estratégias relacionadas ao fortalecimento dos professores em avaliação na sala

de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar - Capacitação de Professores em Avaliação.

**Lígia Gomes Elliot**  
Professora Adjunta da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Gerente / Pesquisadora do Centro de Avaliação, Fundação Cesgranrio.  
**Nilma Santos Fontanive**  
Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-RJ.  
Coordenadora de Projetos de Avaliação em Larga Escala da Fundação Cesgranrio.  
**Ruben Klein**  
Doutor em Matemática, Massachusetts Institute of Technology, EUA.  
Pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC/CNPq e Consultor da Fundação Cesgranrio.

## Razões Principais

O tópico anunciado no Programa do 27º Congresso Anual da Associação Internacional de Avaliação Educacional (IAEA) sobre a capacitação e o fortalecimento dos professores em avaliação na sala de aula representou um desafio por diversas razões.

Primeiro, hoje em dia, a avaliação tem sido um assunto recorrente nas políticas educacionais brasileiras. Durante a última década, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup> (SAEB) foi aplicado quatro vezes e será aplicado novamente este ano (2001). O SAEB incorpora as metodologias mais modernas e adequadas referentes à avaliação e já chegou a um estágio consolidado como um sistema de avaliação em larga escala que inclui amostras de alunos de todas as Unidades da Federação. A maior preocupação do SAEB tem sido a qualidade da educação oferecida pelas escolas do país.

Segundo, os professores são o elemento-chave em suas salas de aula para colaborar com a implementação de políticas voltadas para uma desejável melhoria da educação. Para fazer isto, dentre outras coisas, os professores necessitam saber como usar os resultados da avaliação para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

Terceiro, em geral, a preparação dos professores brasileiros não oferece cursos formais sobre a avaliação dos alunos; como resultado, a grande maioria dos

professores não usa instrumentos adequados de avaliação em suas salas ou não sabe como analisar os resultados da avaliação. Embora o último SAEB (BRASIL, MEC, 2000) tenha mostrado que em torno de 80% dos professores das escolas de ensino fundamental fizeram em 1998 um curso curto sobre avaliação de alunos, e isso indica a sua necessidade real, os professores dizem que ainda se baseiam em testes para avaliar o rendimento dos seus alunos. Sabe-se, no entanto, que esses testes de papel e lápis são deficientes em relação às suas qualidades técnicas. Assim, a capacitação de professores em avaliação de alunos parece ser uma maneira possível de os tornar capazes de desempenhar adequadamente suas funções no cenário da avaliação.

Essas razões nos levaram a escrever este artigo, na tentativa de oferecer algumas idéias úteis sobre este tópico desafiador. Para ilustrar uma possível estratégia de treinamento de professores em práticas avaliativas, na última seção deste artigo será apresentado um estudo pelos meus colegas, Professores Fontanive e Klein, responsáveis por conduzi-lo como um dos projetos de pesquisa desenvolvidos pela Fundação Cesgranrio.

## Um Primeiro Esboço

Como uma pesquisadora educacional e especialista em avaliação, que lida com a realidade educacional brasileira e suas necessidades, freqüentemente tenho pensado sobre o que pode ser feito para preparar melhor os professores, de maneira

<sup>1</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é financiado pelo Ministério da Educação/INEP. Em 1995, 1997, 1999 e 2001 o SAEB foi desenvolvido pela Fundação Cesgranrio, que venceu um processo de licitação pública, sozinha em 1997, e em Consórcio nos outros anos.

que eles se tornem competentes para usar a avaliação educacional e também seus resultados e, assim, melhorar a aprendizagem dos alunos. Experiências passadas, estudos, leituras antigas e recentes trouxeram-me algumas idéias.

Como eu disse, a situação geral que temos no Brasil é que os professores não possuem conhecimento específico e não desenvolvem práticas apropriadas em avaliação educacional. Acredito que bons planos de avaliação que possuem características técnicas apropriadas dependem do conhecimento e de boas práticas realizadas nas salas de aula.

Estou confrontando uma situação real que revela uma necessidade voltada para uma situação desejável e suas condições distantes daquela realidade. Assim, para criar condições desejáveis e modificar esta realidade, recomendo tratar a avaliação como uma inovação. Aqui está a idéia pregnant que gera as outras seguintes.

**A avaliação apropriada de alunos é uma inovação para os professores e necessita ser cuidada como tal.**

Desde a década de 70, a literatura tem sido frutífera em estudos sobre mudança em educação e inovações na escola. Ao final dos anos 90, a associação entre mudança em avaliação e educação é discutida e reconhecida como fenômeno internacional. No Editorial da publicação *Assessment in Education: Principles, policy and practice* (Avaliação em Educação: Princípios, política e prática, 2000, p. 5) há a declaração de que, em diversos países, a educação se depara com "debates sobre formas de avaliação e como estas podem ser melhor traduzidas

em políticas e práticas". No entanto, as políticas e práticas são limitadas pelas "circunstâncias locais e tradições culturais". Esses aspectos contextuais podem ser melhor entendidos porque os professores têm consolidado modos de trabalhar e de ensinar de acordo com a maneira como eles foram ensinados. Recentemente, os participantes do Fórum de Educação Mundial (PEPLER BARRY, 2000) enfatizaram que o desenvolvimento profissional em educação deve ir além das práticas tradicionais. Assim, mover os professores de suas rotinas antigas parece ser a grande dificuldade para mudar as práticas de avaliação em sala de aula (FIRESTONE ; WINTER ; FITZ, 2000).

De volta aos anos 70, em revisão das maiores inovações educacionais tentadas durante um período de 75 anos nos Estados Unidos, Orlosky e Smith (1972) concluíram que: (a) os esforços para mudar métodos de ensino tendem a ter menos sucesso do que para introduzir modificações no currículo; (b) a mudança de práticas tradicionais por novas tem pequenas chances de ser bem sucedida a não ser que o treinamento dos professores seja fornecido e sustentado por fortes incentivos; e (c) a simples adição de assuntos tende a ser uma mudança mais permanente do que mudanças na organização e estrutura do currículo.

Uma revisão extensiva da literatura permitiu-me afirmar que, quando uma mudança é proposta numa escola ou numa sala de aula, provavelmente encontra uma resistência natural por parte dos professores. Essa resistência pode variar desde a não-aceitação, porque os professores não têm o conhecimento adequado sobre a inovação, até a rejeição, porque os professores preferem outros métodos

ou estratégias que eles já usam. Os professores tenderão a preservar rotinas antigas contra a aceitação das inovações que envolvem novas atitudes. Outros estudos também enfatizaram que as modificações relacionadas ao nível cognitivo dos professores podem ser relativamente mais fáceis de adotar do que aquelas que envolvem mudança das atitudes dos professores (ELLIOT, 1980).

Então, a questão principal sobre mudança em sala de aula que ainda permanece é: como podemos romper a resistência dos professores à mudança e provocar a renovação de suas práticas em sala de aula?

Meu estudo anterior ainda oferece algumas contribuições básicas. Em resumo, a resistência à mudança pode ser atenuada se os professores sentirem que ela reduz suas cargas reais, se seus valores e ideais não são contestados, se a mudança oferece novas experiências interessantes, se eles podem dela participar ativamente, se há um clima de aceitação, suporte, crença ou crédito e empatia, se o plano de mudança está aberto a revisões e reconsideração, se as falhas são aceitas, e se há um constante *feedback* para aqueles que estão expostos ou participando da experiência (Ibid., 1980).

Além disso, alguns fatores requerem ser considerados quando uma inovação é iniciada no currículo escolar ou na sala de aula: "o ambiente no qual a mudança ocorre, as pessoas e os processos organizacionais que desenvolvem a mudança, o necessário suporte que permite o desenvolvimento da experiência, e a avaliação da experiência como um todo". Como "estas variáveis são dinamicamente inter-relacionadas [...], o sucesso da

implementação da inovação depende do modo como eles interagem dentro do contexto escolar" (Ibid., 1980, p. 58).

Duas décadas depois, o Editorial mencionado (*Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 2000, p. 5) traz apoio às minhas recomendações quando enfatiza que, para serem adotadas, as inovações dependem de uma teia complexa de fatores, que é tecida com os fios inter cruzados da tradição e visão de qualquer sociedade particular: a disponibilidade de recursos e especialidade apropriadas; os valores e a compreensão profissional dos professores; e a qualidade daqueles encarregados da responsabilidade de administrar a mudança.

Considerando então antigos escritos e novas leituras, e também o foco proposto por este artigo, adaptei um quadro de referência desenvolvido com o propósito de promover a mudança no currículo. As recomendações, agora, são voltadas para a inovação da avaliação em sala de aula de modo que os professores possam se sentir confortáveis para administrá-la, ou, como se intitula o artigo, os professores se sintam capacitados e fortalecidos para praticar a avaliação apropriadamente em suas salas de aula.

As recomendações são organizadas em três fases: a fase dos requisitos, a fase do planejamento e a fase da prática. O contexto típico é a escola onde os professores não estão satisfeitos com o rendimento dos alunos e com os resultados da avaliação. Como Firestone, Winter, Fitz (2000, p. 13) chamou a atenção, "as avaliações que desafiam a prática corrente podem não ser acompanhadas pelo desenvolvimento profissional adequado para ajudar os professores a mudarem a prá-

tica". Assim, os professores necessitam desenvolver estratégias avaliativas que unam as considerações técnicas às práticas.

## Fase dos requisitos

Essa fase inicial considera as condições prioritárias para começar a inovação. Os professores devem levantar as questões básicas sobre a inovação, sobre sua utilidade, e considerar se se sentem preparados para iniciá-la e também o tipo de apoio de que eles podem precisar. Seu envolvimento dependerá de diversas decisões que venham a tomar.

As recomendações para esta fase são as seguintes:

1. Os professores devem ser voluntários para trabalhar com a inovação. Este deve ser o primeiro passo para conseguir atitudes favoráveis relativas às novas práticas.

2. Os professores devem se expor à inovação para aprender e para saber quais são os seus fundamentos, propósitos, aspectos favoráveis. Uma forte ênfase é requerida no "papel que a avaliação pode desempenhar aumentando a qualidade da educação básica" (PEPPLER BARRY, 2000, p. 20).

3. Uma pessoa-fonte, no caso um especialista em avaliação, deve participar dos encontros de discussão com os professores. Este especialista deve ser capaz de fornecer atividades de demonstração para esses professores.

4. A escola deve fornecer o apoio e os materiais necessários para desenvolver a inovação. A escola e os professores devem também procurar por apoio dis-

ponível na comunidade. É conveniente lembrar que o Fórum de Dakar (Ibid., 2000, p. 20) considerou como meios para melhorar a qualidade da educação "fornecer maior apoio aos professores", o que inclui recursos financeiros.

5. Os professores devem saber e concordar que o processo de mudança leva tempo e segue em passo lento, que compreende exposição, organização de um grupo de trabalho, práticas tentativas e avaliação dessas práticas.

6. Os professores devem decidir sobre o tipo de treinamento em serviço de que eles podem necessitar durante a implementação da inovação. Por exemplo, seminários para neles tomarem contato com os novos conceitos e as estratégias; atividades de demonstração e oficinas para praticar as novas atividades.

7. Os professores devem decidir sobre como vão julgar os resultados da inovação. O grupo de professores deve indicar as características de um processo contínuo de avaliação para identificar pontos altos e baixos da experiência e para fornecer direção a decisões posteriores.

## Fase do planejamento

Durante esta fase, os professores da escola se prepararão para iniciar a inovação. Assim, essa fase é caracterizada por intensa atividade. A aceitação da inovação pelos professores é diretamente relacionada a seu conhecimento, experiência e participação.

As seguintes recomendações estão incluídas nesta fase:

1. Os professores e a pessoa-fonte devem se engajar em um trabalho coo-

perativo para planejar a mudança. O plano cobre aspectos tais como horário para oficinas e reuniões de professores; definição de papéis a serem desempenhados pelos participantes; um sumário das necessidades dos alunos que tenham relação com a avaliação. Durante as reuniões iniciais os professores devem praticar os processos de comunicação, de estabelecimento de metas e de tomada de decisão, que os ajudarão durante a experiência.

2. A fase de planejamento deve promover atividades em serviço para fornecer um conhecimento mais aprofundado sobre a inovação. Leituras, seminários e discussões são adequados para este propósito. Novas abordagens para relacionar a avaliação à aprendizagem devem ser apresentadas. Por exemplo, Leat e Nichols (2000) propuseram usar "mistérios" em sala "como um instrumento de avaliação agradável que fornece evidência dos processos cognitivos dos alunos através da observação" (Ibid., 2000, p. 103), uma informação diagnóstica valiosa para o professor. As sugestões dadas por Wiggins (1998) sobre como planejar avaliações para informar e melhorar o desempenho do aluno, contidas na publicação *Teacher Created Material (Material Criado pelo Professor, 1999)*, sobre as melhores atividades referentes às inteligências múltiplas, e dadas por Herman, Aschbacher e Winters (1992) sobre instrumentos e estratégias alternativas úteis de avaliação ajudarão e enriquecerão as atividades em serviço.

3. A fase de planejamento deve promover situações para os professores se envolverem na criação de atividades para inovação. Grupos menores de

professores devem se engajar na criação de suas próprias sugestões, assim a autoria da inovação proposta vai sendo construída.

4. As novas atividades criadas devem ser apresentadas ao grupo inteiro de professores. Isto deverá aumentar a participação e enriquecer-lhes a experiência, e também aumentar sua motivação. Como os participantes do Fórum Mundial de Educação enfatizaram, a "motivação dos professores está intimamente ligada à qualidade do ensino" (PEPLER BARRY, 2000, p. 20).

5. A participação constante dos professores deve resultar em uma responsabilidade compartilhada e na aceitação da inovação.

## Fase da prática

Nesta fase, os professores estarão ativamente envolvidos em praticar e implementar a inovação proposta. Eles se tornarão responsáveis por tarefas como iniciar a mudança em sala de aula, utilizar apoio para desenvolver a mudança, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e como ele é afetado pelos procedimentos inovativos. Como Firestone, Winter e Fitz (2000, p. 14) disseram, esta fase deve explorar "as condições sob as quais a avaliação pode ajudar a mudar o ensino para uma direção mais intelectualmente desafiadora".

As recomendações selecionadas para esta fase são as seguintes:

1. Os professores devem desenvolver atividades de demonstração para suas turmas. Este procedimento contribui para aumentar a confiança dos professores e

aperfeiçoar suas habilidades relacionadas à inovação.

2. Um apoio de acompanhamento como, por exemplo, oficinas ou grupo cooperativo para ajudar os professores a prepararem as novas atividades em avaliação deve ser organizado.

3. Os professores devem planejar e fornecer conjuntos de novas atividades em avaliação.

4. Os professores devem planejar os procedimentos de avaliação para a experiência como um todo, de modo que ela possa ser constantemente melhorada, refinada e aprovada pelos participantes.

5. Uma avaliação final da experiência global deve incluir o julgamento do rendimento dos alunos, da satisfação dos professores, do seu conhecimento sobre a inovação e do uso de estratégias adequadas em sala de aula.

## Uma estratégia de capacitação docente para melhorar a aprendizagem dos alunos<sup>2</sup>

Esta seção apresentará dois experimentos controlados desenvolvidos em 1999 e no primeiro semestre de 2000 com 200 professores de Ciências e Matemática e 8.800 alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, oriundos de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Para controlar os efeitos de alguns fatores nos resultados da aprendizagem, no experimento de 1999 os professores foram organizados em três grupos. No primeiro grupo, os professores receberam material instrucional, assistiram a 8 seminários de 4 horas cada um e receberam 5 testes formativos para seus estudantes.

O segundo grupo foi composto por professores que somente receberam material instrucional, enquanto os professores do terceiro grupo não tiveram material instrucional, seminário ou teste formativo. Todos os estudantes dos três grupos responderam aos mesmos pré e pós-testes.

Os professores eram voluntários e aqueles que pertenciam ao primeiro grupo não receberam nenhum pagamento pela sua participação no Projeto. Eles tiveram apenas uma pequena ajuda de custo para o transporte.

Embora não tenha sido possível selecionar estudantes para parear os grupos, os pesquisadores tomaram alguns cuidados. Primeiro, as escolas foram selecionadas dentro de uma mesma localidade ou localidades próximas para evitar grandes diferenças sociais e econômicas entre os estudantes. Segundo, todos os estudantes responderam a questões sobre variáveis demográficas e sociais, tais como: sexo, idade, educação dos pais e posse de bens. Um índice de bens de 0 a 8 foi construído e a distribuição deste índice entre os três grupos foi comparada. A tabela 1 mostra que esta distribuição de bens é similar nos três grupos.

<sup>2</sup> Este projeto foi parcialmente financiado pela Fundação Ford.

Os professores que participaram do grupo experimental vinham uma vez por mês para assistir a um seminário. Nesses encontros os pesquisadores contaram com a participação de 5 especialistas de conteúdo que procuraram incrementar algumas habilidades de ensino, tais como: trabalhar em grupos e implementar o ensino participativo; fazer uso de resultados das avaliações formativas e revisão dos conteúdos das disciplinas constantes do material instrucional.

Estes materiais instrucionais apresentavam exercícios, jogos, problemas e experimentos do cotidiano do aluno, mas não cobriam toda matéria das séries focalizadas no projeto.

Cada estudante recebeu sua própria cópia do material instrucional usado na sua classe (ver Tabela 1).

Os cinco testes formativos aplicados em cada série e disciplina foram elaborados pelos pesquisadores e especialistas de conteúdo. Estes testes foram enviados à escola nos meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro. Quando os professores vinham para os seminários eles traziam as folhas de resposta dos cadernos de testes para serem lidas por leitoras óticas. Os resultados dos testes formativos eram analisados e discutidos com os professores no seminário seguinte.

A comparação dos resultados do pré e do pós-teste revelaram que o ganho no grupo experimental não foi muito grande comparado com os outros dois grupos, principalmente nas turmas de Ciências, conforme mostrado na Tabela 2.

TABELA 1- Distribuições dos Índices de Bens – 1999

Disciplina	Grupos	Mínimo	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máximo
Matemática - 6ª série EF	1	2.821	3.542	4.065	4.101	4.466	8
	2	2.7	3.175	3.571	3.692	4.35	5.111
	3	3	3.575	3.929	3.931	4.272	4.778
Matemática - 8ª série EF	1	2.896	3.724	4	4.07	4.385	5.643
	2	3	3.446	4.037	4	4.38	5.333
	3	2.4	3.535	4.074	3.939	4.255	5.667
Ciências - 7ª série EF	1	2.981	3.661	4	4.191	4.8	5.641
	2	2	3.347	3.693	3.725	4.375	5.125
	3	2.833	3.703	4.25	4.16	4.596	5.365
Ciências - 8ª série EF	1	2.781	3.631	4.096	4.203	4.572	7
	2	2	3.9	4.1	4.126	4.659	6.5
	3	2.7	3.507	4.05	4.03	4.447	5.714

Legenda:

Grupo 1 - Material Instrucional, Seminários, Avaliações Formativas

Grupo 2 - Somente material Instrucional

Grupo 3 - Nada

TABELA 2 - Média do Pré e Pós-Teste – 1999

Disciplina	Grupos	Nº de alunos	% Pré	% Pós	% DIF
Matemática - 6ª série EF	1	1.316	25	35	10
	2	242	22	31	9
	3	265	23	30	7
Matemática - 8ª série EF	1	1.366	34	44	10
	2	232	27	34	7
	3	273	31	37	6
Ciências - 7ª série EF	1	310	51	56	5
	2	143	38	48	10
	3	217	40	48	8
Ciências - 8ª série EF	1	631	47	51	4
	2	215	39	44	5
	3	211	41	46	5

Legenda:

Grupo 1 - Material Instrucional, Seminários, Avaliações Formativas

Grupo 2 - Somente material Instrucional

Grupo 3 - Nada

Procurando as razões desses resultados pouco significativos, foram levantadas duas hipóteses. Primeira, o uso não-exclusivo da metodologia de apoio ao material instrucional (trabalho em grupo, ensino participativo, solução de problemas, entre outros). Os professores continuaram com o ensino tradicional na maior parte das aulas, obrigados a cumprir o programa oficial das suas disciplinas.

A outra hipótese foi o não-cumprimento da principal função da avaliação formativa – fornecer informações imediatas aos alunos sobre seus erros e acertos. Os estudantes somente tiveram os resultados e os *feedbacks* dos seus desempenhos um mês depois de realizada cada avaliação.

Para testar estas hipóteses, um outro experimento foi desenvolvido no ano de 2000 e todos os professores que pertenceram ao primeiro grupo (experimental) foram convidados a participar. Somente 74 profes-

res aceitaram com a condição de seguirem as novas orientações. Os professores não podiam usar o ensino tradicional no semestre do experimento, mas exclusivamente a metodologia de ensino participativo utilizando o material instrucional. No segundo semestre, os professores estariam livres para cumprir o programa das suas disciplinas.

A outra condição foi o compromisso de discutir os resultados dos testes formativos imediatamente após eles terem sido realizados. Para viabilizar este compromisso, os testes formativos eram apresentados aos professores em um seminário e todas as questões e suas alternativas certas e erradas eram discutidas em grupo.

A análise do resultado do pré e pós-teste revelou que houve ganho maior de aprendizagem quando comparado com os resultados do ano anterior, especialmente em Matemática, conforme mostrado na Tabela 3.

TABELA 3 - Média do Pré e Pós-Teste – 2000

Disciplina	Nº de alunos	% Pré	% Pós	% DIF
Matemática - 6ª série EF	802	28	46	18
Matemática - 8ª série EF	714	31	53	22
Ciências - 7ª série EF	1.132	45	54	9
Ciências - 8ª série EF	659	54	63	9

Analisando os resultados, pôde-se ver que alguns professores melhoraram muito seu desempenho, enquanto outros não apresentaram grandes mudanças, e, embora todos os professores fossem voluntários, estavam motivados a participar do projeto e demonstraram estarem comprometidos com os seminários, os ganhos de aprendizagem não foram equivalentes.

Possíveis explicações para este quadro pode ser o fato de que processos de mu-

dança necessitam de mais tempo para serem permanentes. Ao lado disso, some-se a realidade da grande variedade de *background* dos professores, muitos deles apresentavam lacunas no domínio dos conteúdos. Era difícil superá-las em um período de tempo muito curto, de 8 seminários com 4 horas de duração.

Por fim, esta experiência foi válida como um sinal de alerta àqueles que desejam capacitar professores com vistas a aumentar a aprendizagem dos alunos.

Recebido em: 31/01/2003

Aceito para publicação em: 01/03/2003

## ABSTRACT

*The consolidation of large scale evaluations systems has to be followed up by the implementation of educational policies at federal, state and county levels. By and large, quality of education has been the main target of these policies. Their implementation however depends upon teachers action inside classroom and upon the way they conduct students assessment. Teachers are known as the key element who is responsible for the improvement of classroom assessment and for using its results to benefit the teaching learning process. The results of students assessment answer to various stakeholders questions. For instance, schools need to know whether their can show a high level of achievement, mainly after an exam or an external evaluation. Teachers, by their side, need to confirm if their students had learned or not as well as to know how good they are when compared to other students results. Family, parents, and students themselves need to know how students are doing in relation to performance standards. School administrations, including the educational system, need to know how schools and their teachers are performing to get good assessment results. Thus, to perform an adequate classroom assessment teachers will need to improve knowledge and practices about*

it. How to do it? The main purpose of this paper is to present and discuss some ideas and strategies related to the empowerment of teachers in classroom assessment.

**Keywords:** Students' assessment - teachers' training in evaluation.

## RESUMEN

La consolidación de sistemas de evaluación a larga escala ha sido acompañada por la implantación de políticas educativas en los niveles federal, estadual y municipal. De un modo general, la calidad de la educación ha sido el principal objetivo de estas políticas. Su implantación, sin embargo, depende de la acción de los profesores dentro de sus aulas y del modo que ellos conducen la evaluación de los alumnos. A los profesores se les conoce como el elemento clave que es responsable por la mejora de la evaluación en el aula y por usar los resultados de la evaluación para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la evaluación de los alumnos responden a varias cuestiones de los grupos en esta interesados. Por ejemplo: las escuelas necesitan saber si sus alumnos pueden mostrar un nivel más alto de rendimiento, principalmente después de un examen o de una evaluación externa. Los profesores, por su parte, necesitan confirmar si sus alumnos aprendieron, o no, así como saber como son de buenos cuando los comparamos a los resultados de otros alumnos. La familia, los padres y los propios alumnos necesitan saber como ellos, alumnos, están en relación a los padrones de desempeño. Los administradores escolares, incluyendo el sistema educativo, necesitan saber como las escuelas y sus profesores están desempeñando sus papeles para conseguir buenos resultados en la evaluación. Por tanto, para realizar una evaluación adecuada en el aula, los profesores necesitarán mejorar su conocimiento y práctica sobre esta. ¿Cómo hacerlo? El propósito principal de este artículo es presentar y discutir algunas ideas y estrategias relacionadas al fortalecimiento de los profesores en evaluación en el aula.

**Palabras clave:** Evaluación Escolar - Capacitación de Profesores en Evaluación.

## Referências Bibliográficas

ASSESSMENT IN EDUCATION: PRINCIPLES, POLICY & PRACTICE. *Editorial*, v.7, n.1, p., 5-6, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB-1999*. Brasília, DF, 2000.

ELLIOT, L. *Framework for supporting curriculum integration of science and math in Rio de Janeiro*. (Dissertation)-Doctoral. University of California, Los Angeles, 1980.

FIRESTONE, W. A. ; WINTER, J. ; FITZ, J. Different assessments, common practice? Mathematics testing and teaching in the USA and England and Wales. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, v. 7, n.1, p. 13-25, 2000.

FONTANIVE, N.S. ; KLEIN, R. *Capacitação de professores de Ciências e de Matemática com produção coletiva de livros de texto com o objetivo de aumentar as proficiências de alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de escolas públicas do Rio de Janeiro: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2000.

HERMAN, J. ; ASCHBACHER, P. R. ; WINTERS, L. *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: ASCD, 1992.

LEAT, D ; NICHOLS, A. Brains on the table: diagnostic and formative assessment through observation. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, v. 7, n.1, p. 103-119, 2000.

ORLOSKY, D. ; SMITH, B. Educational change: Its origins and characteristics. *Phi Delta Kappan*, n. 53, p. 412-414, 1972.

PEPLER BARRY, U. (Ed.). *World Education Forum: final report*. [Paris]: UNESCO, 2000.

TEACHER created material. *The best multiple intelligences activities*. Westminster, CA, 1999.

WIGGINS, G. *Educative assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

**Correspondência:**

**e-mail:** [aval@cesgranrio.org.br](mailto:aval@cesgranrio.org.br)

**e-mail:** [deptri@cesgranrio.org.br](mailto:deptri@cesgranrio.org.br)