

CRITÉRIOS DE ELABORAÇÃO PARA AVALIAÇÕES OBJETIVAS E DISSERTATIVAS

Rodrigo Boscarior¹, Janaina Daniel Ouchi¹, Gislaine Cristina Fulco²

Resumo: O homem não vive sem fazer comparações e avaliações, as quais refletem a visão que tem de si e da sociedade, refletem os valores eleitos e presentes em determinados períodos históricos; estes, ao se refletirem na instituição escolar, incidem diretamente na avaliação da aprendizagem. A partir do momento em que a escola passou a ser dividida em séries e estas, entre diferentes professores, estavam colocadas a seriação, devendo o aluno galgar graus para passar às séries seguintes, tornando-se o resultado da avaliação (nota) elemento essencial para a sua aprovação ou retenção. Uma das características mais importantes da avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. **Método:** Foi realizada uma revisão bibliográfica, a respeito da elaboração e critérios utilizados para a utilização de instrumentos de avaliação. Para o qual, foram consultados sítios eletrônicos, livros, revistas sobre educação e que abordassem o tema citado. **Considerações Finais:** Construir instrumentos de avaliação é uma tarefa que deve ser derivada e consequente do processo realizado ao longo do período que se quer avaliar. A opção - se instrumentos objetivos ou dissertativos - deve ser feita conforme metas propostas e os processos metodológicos vividos naquele período de construção do conhecimento efetivado e que determinarão a definição dos processos avaliativos a serem adotados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, avaliação, questões dissertativas, questões objetivas

1. Acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior da Faculdade Anhanguera de Sorocaba.
2. Especialista Docente do curso de Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior da Faculdade Anhanguera de Sorocaba.

DESENVOLVIMENTO

O homem não vive sem fazer comparações e avaliações, as quais refletem a visão que tem de si e da sociedade, refletem os valores eleitos e presentes em determinados períodos históricos; estes, ao se refletirem na instituição escolar, incidem diretamente na avaliação da aprendizagem (ANASTASIOU, 2003).

A partir do momento em que a escola passou a ser dividida em séries e estas, entre diferentes professores, estavam colocadas a seriação, devendo o aluno galgar graus para passar às séries seguintes, tornando-se o resultado da avaliação (nota) elemento essencial para a sua aprovação ou retenção (SORDI, 2001).

Por esta lógica, os próprios professores passaram também a ser informalmente avaliados, com diferentes critérios: conforme o número de alunos aprovados ou reprovados, e mais recentemente, com a utilização de avaliações externas (Provão ou Exame Nacional de Curso, Enem, etc); no entanto, observa-se que estes resultados não são relacionados com a teoria educacional em ação, com seus princípios e valores (SILVA, 2016).

Para Martins (2005), a avaliação assume características específicas nas diferentes teorias da educação, pois ao refletir os valores relevantes e necessários à sociedade de dada época, acaba por reproduzir as concepções de educação e às teorias educacionais. No caso da universidade brasileira, dentre as teorias predominantes, pontuamos:

- *A tradicional*, que enfatiza a transmissão do saber sistematizado, tendo como decorrência a utilização de instrumentos pontuais, geralmente as provas e testes, verificadores da evocação dos conhecimentos memorizados;
- *A tecnicista*, que visa o padrão de competência individual do aluno, explicitada nos objetivos operacionais e estabelecida por uma equipe de especialistas.

Em ambos os casos e relacionando a avaliação com as teorias de aprendizagem presentes na ação pedagógica, veremos que ambas estabelecem numa relação comportamental *externa ao estudante*, projetada de fora para dentro no indivíduo, num nível de condicionamento tal que os envolvidos na relação estudante, professor e conhecimento têm dificuldade em agir fora do contexto “avaliação x nota”. Neste contexto, a dita avaliação dos conhecimentos e comportamentos desejáveis, resultante do treino ou experiência, se efetiva e permanece presente através de condicionamento operante, reforçado nas formas tradicionais de verificação (ANASTASIOU, 2003).

Do ponto de vista docente, com o controle da avaliação, o professor se vê obrigado a dar conta dos objetivos e conteúdos programáticos propostos, por fazerem parte do ementário, do programa, mesmo quando percebe que os mesmos não têm sentido para o estudante ou para a futura profissão

(MARTINS, 2005).

A conotação emocional presente na avaliação gera um clima de insegurança: o estudante é frequentemente submetido a constantes comparações com as normas de excelência definidas de acordo com a sociedade, conforme um padrão ideal pré-estabelecido. É sobretudo pela avaliação, que o aluno internaliza sua autoimagem, conforme a classificação que lhe é atribuída, entre os bons, os médios e os fracos (ROALDO, 2003).

Neste contexto competitivo a superação das dificuldades constatadas não se torna foco da ação docente e discente; e o estudante “enquadrado como fraco” não é levado a superar esta "condição", de maneira adequada e eficaz. Raramente se questiona o próprio ensino e, ainda mais raramente, percebe-se que é a ele e não ao estudante que se deveria atribuir a pecha de “fraco” (LUCKESI, 2005).

MÉTODO

Foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito da elaboração e critérios utilizados para a utilização de instrumentos de avaliação. Para o qual, foram consultados sítios eletrônicos, livros, revistas sobre educação e que abordassem o tema citado.

REVISÃO DA LITERATURA

Uma das características mais importantes da avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço (GATTI, 2003).

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino (LUCKESI, 2005).

Dados obtidos com professores mostram que não há uma maneira universal, única ou melhor para avaliar os alunos em classe. As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação (VASCONCELLOS, 2002).

Buscando escapar dessa contradição, a escola se debate entre oferecer “educação igual para

todos” e a realidade do sistema capitalista a exigir a reprodução da dualidade do sistema escola (da mão de obra, para a maioria da população, ou para as classes subalternas, e a formação de lideranças nas elites privilegiadas, tradicionalmente das classes burguesas) necessárias à manutenção do sistema (WACHOWICZ, 2002).

A avaliação escolar representa um ponto nodal dessa contradição, pois mantém a função seletiva: ao mesmo tempo em que salvaguarda “os ideais democráticos da educação”, servindo para legitimar o princípio liberal da igualdade de oportunidades, mantém a reprodução e a conservação da sociedade de classes.

Propõe-se que o confronto existente entre professores e estudantes mude de direção e transforme-se numa ação de professores *em parceria com* os estudantes, ambos se confrontando, com o processo de construção do conhecimento (SILVA, 2016).

Neste contexto, *a avaliação estará diagnosticando o processo*, através inclusive do produto, e possibilitando tomadas de posição para refazer e efetivar o vir a ser do ensino. Esta será uma nova atitude em relação à avaliação, transformando-a em instrumento de um saber-fazer pedagógico, como essencial à investigação sobre a natureza do ensino, da aprendizagem, do estudante e do trabalho docente e discente.

Instrumentos e registros do acompanhamento ou avaliação.

O currículo de um curso num currículo integrativo está estruturado ao redor de estruturas integrativas, eixos e módulos, que agrupam conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Embora em diferentes momentos ocorram predominâncias do cognitivo, e/ou procedimental e/ou atitudinal, todos eles coexistem, devendo ser acompanhados os aspectos objetivados em cada momento (ANASTASIOU, 2003).

Um instrumento de verificação predominantemente cognitivo oferece também elementos para os aspectos psicomotores e afetivos, pois estes são interdependentes. Mas existem instrumentos específicos para acompanhamento de aspectos específicos.

O processo avaliativo e o instrumento selecionado devem refletir o que foi efetivamente trabalhado com os alunos. Devem, assim, ser definidos e construídos a partir de vários determinantes:

1 – **Tipo de área/ ou foco:** conforme Projeto Político Pedagógico do Curso e constante no Programa de aprendizagem, sendo predominantemente conceitual, atitudinal ou psicomotor.

2 - Rol dos objetivos propostos e os efetivados naquele período avaliado.

3 - **Metodologia efetivada em aula:** um instrumento deve retomar as operações de pensamento que tenham sido efetivamente sistematizadas nos momentos de estudos, em classe ou em continuidade dela.

4 - **Tempo** previsto, real e disponível para realização das tarefas da verificação.

5 - **Definição dos critérios** para correção das questões propostas e a valoração das mesmas.

Instrumentos de Verificação

Embora considera-se que diferentes formas de apreensão exigirão diferentes formas de verificação, ainda é muito comum o uso de provas e testes, objetivas e dissertativas, além do uso de outras formas de acompanhamento, tais como o portfólio, os mapas conceituais, os relatórios, o memorial, quadros comparativos, resenhas, resumos, mais adequadas a um processo dialético de construção do conhecimento (MEDEIROS, 2010).

Quando o professor tem clareza dos objetivos que pretende alcançar no processo com os universitários, o instrumento de avaliação será montado de maneira adequada para medir os objetivos propostos pelo/no conteúdo, respeitando a metodologia utilizada. No caso da utilização de prova escrita, seus itens podem ser do tipo dissertativo ou objetivo. Estes tipos de questão, ou instrumentos, se prestam a objetivos diferentes e exigem por parte de quem as constrói, algumas referências (MALUSÁ et al., 2010).

Segundo Medeiros (2010), a seguinte tabela 1, compara as metodologias que pode ser auxiliar na escolha do instrumento de avaliação:

Tabela 1: Comparação no modelo de instrumento de avaliação

	Objetivas	Dissertativas
Preparo das questões	Simple, objetivo e preciso.	Difícil, se bem feito, sendo vantajosa com poucos examinandos.
Julgamento das respostas	Simple, objetivo e preciso. Vantajoso para muitos alunos	Difícil, penoso, subjetivo e menos preciso sujeito a variação de critério. O critério construído pode necessitar revisão.
Fatores que interferem nas notas	Habilidade de leitura e acerto por sorte	Capacidade de redação: de contornar o problema central ou tópicos desconhecidos.
Resultados verificados	Domínio de conhecimentos: compreensão análise e aplicação. Pouco adequada para síntese criação e julgamento.	Boa para compreensão, aplicação, exemplificação, análise; melhor para habilidade de síntese e julgamento de valor.
Habilidades mais solicitadas	Domínio de conhecimento, habilidade de ler, interpretar, criticar: muito tempo gasto com leitura e crítica das questões.	Domínio de conhecimento, habilidade de ler e redigir (maior parte do tempo organiza ideias para as escrever).
Elaboração das	Subjetivismo na construção;	Subjetivismo na construção;

questões x notas	fundamental a competência de quem prepara a prova.	fundamental a competência de quem prepara a prova.
Âmbito sondado	Muitas questões de respostas breves abrangem campo dilatado e boa amostragem da matéria	Poucas questões de respostas longas cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem representativa do todo.
Oportunidades oferecidas ao professor e aluno	Liberdade de exigir cada ponto: maior controle do professor e mais limitação ao aluno.	Liberdade ao aluno de mostrar sua individualidade; mais ocasião para o examinador se deixar levar por opinião pessoal.
Efeitos prováveis na aprendizagem	Estimula ao aluno a lembrar, interpretar e analisar ideias alheias.	Encoraja o aluno a organizar, integrar e exprimir suas próprias ideias.

Segundo Gatti (2006), alguns apontamentos na elaboração de **provas dissertativas** são importantes:

- Planeje a prova com antecedência;
- Formule questões que levem a organizar ou aplicar o conteúdo;
- Formule questões sobre aspectos realmente importantes do conteúdo;
- Redija as questões de modo claro e compreensível;
- Apresente a questão bem definida, limitada e específica;
- Use linguagem que permita a mesma interpretação por todos os alunos;
- Monte itens independentes entre si.

Visando reduzir a subjetividade e, assim, aumentar a validade da prova, o autor sugere o seguinte:

- Estabeleça critérios e valores que serão considerados na resposta;
- Não se deixe levar por outras considerações, como fluência verbal, caligrafia, ortografia;
- Procure corrigir a prova sem saber de quem ela é;
- Corrija uma questão de cada vez em todas as provas, antes de passar para questões seguinte;
- Eventualmente, volte a ler uma prova já julgada, para ver se está mantendo os mesmos critérios;
- Mostre aos alunos a prova corrigida o mais cedo que puder, junto com o gabarito de correção;
- Faça um pequeno comentário em cada prova, de modo a orientar melhor o aluno;
- Comente os resultados alcançados pela turma.

Deve ser evitado colocar os alunos individualmente em foco, e trabalhar coletivamente os processos que revelem objetivos não alcançados e que precisem ser retomados, auxiliando a identificar a causa do erro ou da hipótese incompleta. O aluno universitário já possui maturidade para identificar seu processo de aprendizagem e propor formas de superação dos objetivos apenas parcialmente atingidos.

Sendo possível, o atendimento individual é extremamente proveitoso nos processos de identificação de dificuldades, aproximando professor e aluno e facilitando a necessária parceria.

Segundo Vasconcellos (2002), alguns cuidados a se tornar em relação a elaboração de **provas objetivas**:

- Planeje cada item para medir um resultado importante da aprendizagem;
- Apresente, um único problema claramente formulado;
- Sempre que possível formule na forma afirmativa;
- Quando usar o negativo, enfatize-o;
- Apresente uma única resposta correta e clara;
- Faça a coerência gramatical com todas as alternativas;
- *Evite indícios verbais que capacitem a seleção da resposta correta ou incorreta.* (Similaridade na redação, tipo de linguagem, maiores detalhes na correta, inclusão de termos absolutos, duas respostas com o mesmo significado, etc.).
- Varie a extensão das respostas para eliminar indícios;
- Evite o uso da alternativa “todas as anteriores” e use “nenhuma das anteriores” com extremo cuidado;
- Varie aleatoriamente a posição da resposta correta;
- Assegure-se de que cada item é independente dos outros do teste.

Para Sordi (2016), a elaboração do *tipo falso-verdadeiro*, são considerados extremamente difíceis, cuidado com seus enunciados, pois devem ser inquestionavelmente falsos ou verdadeiros; como o estudante só tem duas escolhas existe a possibilidade de 50% do acerto casual.

Para sua formulação, os cuidados são:

- Inclua em cada enunciado somente uma ideia central significativa;
- Redija com precisão o enunciado, com estrutura de linguagem simples, evitando enunciados negativos e com duplas negações;
- Para os enunciados de “opinião”, deve-se informar a fonte.

Dias (2010), destaca que as questões de **associação** se constituem em modificação da forma de múltipla-escolha. Servem tanto para testar aquisição de conhecimento memorizativos, quanto compreensão e aplicação do mesmo. Para sua montagem, lista-se em coluna uma série de premissas e em outra coluna, as respostas. Os cuidados para sua elaboração são:

- Inclua somente material homogêneo em cada item;
- Mantenha curtas as linhas do item e respostas breves;
- Use sempre número diferente de itens nas duas colunas;
- Especifique as bases para a associação e indique se cada resposta pode ser usada uma, duas ou nenhuma vez, etc.

Para as questões de **lacuna**, exige-se que o aluno complete a resposta em vez de selecioná-la; consiste em uma questão ou enunciado incompleto, ao qual o aluno responde com uma palavra, número ou símbolo adequado (MARTINS, 2005).

Os cuidados são:

- Formule o item de modo que apenas uma resposta seja possível;
- As palavras a serem preenchidas devem ter relação com o ponto principal do enunciado;
- Coloque lacunas sempre no final do enunciado;
- Evite indícios estranhos a resposta;
- No caso de respostas numéricas, indique o grau de precisão esperado e as unidades nas quais podem ser expressas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir instrumentos de avaliação é uma tarefa que deve ser derivada e consequente do processo realizado ao longo do período que se quer avaliar. A opção de instrumentos objetivos ou dissertativos, deve ser feita conforme metas propostas e os processos metodológicos vividos naquele período de construção do conhecimento efetivado e que determinarão a definição dos processos avaliativos a serem adotados.

Considerando os elementos citados que não esgotam a teoria existente verifica-se que montar instrumentos é um processo que exige estudos, tempo, atenção, etc. As observações aqui registradas visam exatamente, nos alertar para estas necessidades, apontar alguns elementos a serem considerados

ao montarmos instrumentos que utilizaremos ao longo do ano letivo, e reafirmar que avaliar se constitui ao mesmo tempo num desafio e um excelente recurso para rever/reformular nossa atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, p.1.223- 1.245 out./dez. 2010.
- FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- GATTI, B. **Testes e Avaliação no Ensino no Brasil**. Revista Educação e Seleção, no. 16, São Paulo, 2006.
- MALUSÁ, S; SARAMAGO, G; SANTOS, A. F. **Docência universitária em cursos de licenciaturas e não licenciaturas: pensando sua prática**. Ensino EM-Revista. Uberlândia, MG, v. 17, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.
- MALUSÁ, S. **O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética, e os desafios à educação**. Revista de Educação do Cogeime, São Paulo, ano 10, n. 18, p. 25-35, jun. 2001.
- MARTINS, P.L. **A Didática da atual programação do trabalho na Escola**. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições/** - 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, R. J. **Autoridade e poder na avaliação**. Capes, Sala de Imprensa. 2011. Disponível em: Acesso em 15 de outubro de 2017, v. 5, 2014.
- ROALDO, R. **Abrindo Caminhos em Avaliação da Aprendizagem**. Curitiba. CETEPAR, 2003.
- ROSSI, W.G. **Pedagogia do Trabalho, caminhos da educação socialista**. Editora Moraesl, SP. 2004.
- SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nicéa Quintino; DE SOUZA, Paulo Vitor Teodoro; FILHO, Guimes Rodrigues. **Democratização do ensino superior e suas implicações na prática docente**. Revista Fórum Identidades. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 127-142, 2016.
- SORDI, M.R.L. **As práticas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In, Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior: Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papirus, 2001. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf>> Acesso em: 20 de ago de 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Cadernos Pedagógicos Libertad, 3,1993.

WACHOWICZ, L. A. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Dissertação de Mestrado da UFPr, 2002.

WACHOWICZ L. E ROMANOWSKI, J. **Avaliação Formativa no Ensino Superior**, in O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A .(ORGS) Editora Univille, 2003.