

AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTAMOS PREPARADOS PARA REALIZÁ-LA? FORMATIVE ASSESSMENT: ARE WE PREPARED TO DO IT?

Carlos Alberto de Oliveira¹, Maria Helena Senger²

O sistema educacional brasileiro, devido à influência do ensino americano, pauta a avaliação estudantil, quase que exclusivamente de forma somativa, classificatória e, por vezes, punitiva. Com a aprovação e implementação das novas diretrizes curriculares nacionais, em que é mandatária a utilização de metodologias dialéticas, centradas no estudante, a utilização desta forma de avaliação não poderá ser exclusiva. Será importante observarmos o estudante durante todo o seu processo de aprendizagem, como ele constrói o conhecimento, contextualiza seus saberes e as novas informações, realiza a solução de problemas e, por fim, como ele autorregula sua evolução na aprendizagem. Neste contexto, a avaliação da aprendizagem necessita ser discutida e debatida. Longe de aspirar consensos, aqui consideramos alguns aspectos para a evolução destas discussões.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A avaliação dos estudantes, a partir dos estudos de Alves,^{1,2} se apoia, historicamente, em cinco abordagens:

1. *Abordagem da consciencialização* (século XIX) - Envolve um sistema de testagem com o objetivo de melhorar os padrões educativos. Ocorreu predominantemente nos Estados Unidos e, depois, estendeu-se para a Europa.
2. *Abordagem psicométrica* (1900 - 1930) - Avaliação normativa, classificatória e estandardizada que tem influência até os dias atuais.
3. *Abordagem da congruência* (1930 - 1950) - Definida por Tyler³ como uma avaliação de comparação entre os resultados previstos e os resultados obtidos. Durante este período a avaliação estende-se ao processo de ensino e aprendizagem, não mais se limitando a instrumentos de medida industriais.
4. *Abordagem da expansão* (1958 - 1972) - Período em que surge a dicotomia entre a avaliação somativa, medida por exame (docimologia),³ e a formativa, avaliação que passa a destacar as escolas, professores, alunos, conteúdos e as metodologias como foco central, deslocando o olhar do caráter meritocrático para o sociológico.⁴
5. *Abordagem da profissionalização* - Na qual, a partir de 1972, a avaliação passa a ter um caráter sistemático, com etapas bem definidas:
 - a. Fase de identificação da situação (avaliação de contexto);
 - b. Fase para prever os recursos, as limitações, os custos e os prováveis benefícios (avaliação de entrada ou inicial);
 - c. Fase de acompanhamento do desenvolvimento (avaliação de processo);
 - d. Fase em que o resultado é apresentado (avaliação do produto final, ou seja, verificação dos objetivos alcançados).

Ao considerar que, num dado momento histórico, cada sociedade demanda um determinado sistema de avaliação, podemos analisá-los de acordo com os seguintes paradigmas:⁵

- a. Paradigma objetivista - avaliação como técnica.³
- b. Paradigma subjetivista - avaliação como prática.⁶
- c. Paradigma dialético (ou interacionista) - avaliação como práxis.⁷

O paradigma objetivista é demonstrado pela forte

influência behaviorista, pelo currículo positivista e pelos processos educativos como aprendizagens técnicas, colocando em segundo plano os contextos e as características dos formandos.⁵ Neste modelo de avaliação há interesse na técnica - prática, demonstradas pela execução das tarefas.

Já o paradigma subjetivista tem o aluno como fonte do referencial de avaliação, em que o conhecimento se integra a elementos subjetivos. É uma avaliação que tem função de regulação, de acompanhamento e de autocontrole. Neste modelo já se consegue observar o interesse na associação entre teoria e prática, enfatizando que o estudante tenha o conhecimento e que o demonstre.

Segundo o paradigma dialético, a avaliação proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, efetivando a atividade de ensino.⁸ Neste modelo há maior interesse na práxis, que consiste no conhecimento adquirido pelo estudante, sua demonstração na prática e a reflexão sobre o que foi adquirido. Para o sucesso deste modelo é muito importante que o educador leve em consideração toda a informação que possa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo aquelas advindas dos alunos. Este modelo crítico é centrado no papel emancipador da educação, superando o mero dualismo sujeito-objeto e fazendo da avaliação uma construção e reconstrução contínuas.⁵

Sob este panorama histórico, propomos tecer alguns comentários sobre o objetivo e o foco da avaliação formativa, bem como realçar seu contraponto com a somativa.

OBJETIVOS E FOCO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa, nas palavras de Cardinet⁹ visa: [...] orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades, para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. [...] A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Acredita-se, então, que a avaliação formativa deve apresentar dois objetivos básicos: o primeiro, uma adequação entre o diagnóstico do momento educacional e o tratamento didático a ser utilizado; o segundo visa à dupla retroação, com o aluno vencendo etapas e superando as dificuldades e o professor adequando o programa pedagógico e enfrentando obstáculos que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

A regulação provinda da avaliação formativa deve passar pela reflexão da metodologia pedagógica escolhida e pelas atividades desenvolvidas pelo aluno. Ou seja, o professor

Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 158-160, 2014

1. Mestrando do Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde - FCMS/PUC-SP

2. Professora do Depto. de Medicina e do Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde - FCMS/PUC-SP

Recebido em 14/8/2014. Aceito para publicação em 14/8/2014.

Contato: oliveiradrcarlos@gmail.com

percebe os efeitos reais de sua intervenção pedagógica, o que possibilita afinar sua ação. E o aluno, pela autoavaliação do seu aprendizado, toma consciência de suas dificuldades e limitações e se capacita a corrigir seus próprios erros.¹ Outra característica importante desta avaliação é o fato dela ser um processo contínuo, articulando a coleta de informações e a ação corretiva ou remediadora na aprendizagem do estudante.

A avaliação formativa, ao se destinar a ajudar o estudante como meio, tem no seu fim a utilidade de provocar mudança nos educadores, que passarão a atuar com maior flexibilidade e eficiência, dispondo de pontos de referências para aplicar estratégias pedagógicas de amplitudes diversas.¹⁰

Ela propicia uma maior interação educador-estudante, estruturando ou reestruturando os planos de aprendizagem, além de poder facilitar o trabalho com os pares, através de *feedbacks* sinceros, apreciativos e construtivos.

Por apresentar uma concepção bastante aberta, a avaliação formativa é a soma das avaliações behaviorista (pedagógica por objetivos), cognitiva (processos mentais ocasionados pela interação pergunta e resposta) e diagnóstica (seleção da informação relativa às dificuldades de aprendizagem).⁸

Perrenoud¹¹ afirma que:

[...] a avaliação formativa se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de maneira individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. O diagnóstico deve, portanto, ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Não há avaliação formativa sem diferenciação já que todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progredem no mesmo ritmo e da mesma maneira.

Portanto, ao se aplicar uma avaliação formativa, é preciso atenção a este fato, porque nenhum ajuste geral corresponderá às necessidades individuais.

Cabe, aqui, outra reflexão relevante sobre a importância de que os atores do processo de ensino-aprendizagem assumam efetivamente seus papéis. Nas palavras de Hadji:⁸ “Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno pode realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender?”.

POR QUE AVALIAÇÃO FORMATIVA?

Consideramos que a avaliação formativa seja possível e necessária, porque ela constitui a essência do que deve ser uma avaliação: eficaz, integral e individual.¹² Mesmo que apresente subjetividade e incertezas, o comprometimento do professor com o processo educativo e com a busca constante pelo seu próprio aprimoramento e o do aluno representam o embasamento para o bom uso desta dimensão avaliativa.

O processo da avaliação formativa não é simples. Engloba diversas etapas em sua operacionalização: a coleta de informações, a interpretação dessas informações, um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e a adaptação das atividades de ensino, em função do diagnóstico.¹

Os balanços intermediários ao longo do percurso, nos quais o estudante analisa as razões dos avanços e das dificuldades, ajudam nas readequações. Além disso, os conflitos cognitivos que surgem ao se trabalhar com situação-problema, propiciam o desenvolvimento das competências necessárias para que a autoavaliação ocupe seu papel fundamental. Esse olhar crítico sobre si mesmo, apoiado em critérios pactuados, apropriados e internalizados, podem conduzir à tomada de decisão eficiente e

pertinente. A autoavaliação promove a autonomia do estudante, dando firmeza à sua identidade e gerando regulações interativas e contínuas no processo de formação.⁴

Outro ponto importante é que qualquer processo avaliativo necessita ser consequente. Deve possibilitar ao estudante a correção de seus erros, sem se sentir punido, cobrado ou mesmo menosprezado. Isto é a ênfase dada à dimensão formativa. Ela deve ser desenvolvida com respeito aos princípios éticos, contribuindo para a formação de estudantes críticos, autônomos, participativos e colaborativos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA/SOMATIVA

Docentes, discentes e público em geral, comumente, entendem a avaliação somativa como a única grandeza a ser considerada sobre um determinado aluno. Isto é arraigado à falaciosa percepção de que a demonstração máxima e inquestionável do bom desempenho de um estudante é sua progressão anual/semestral num curso até a formatura e que isto, obrigatoriamente, se traduz na garantia indubitável da sua boa performance profissional futura. Isto é tanto verdade que, em geral, se entende avaliação como sinônimo de prova.

Nesta pretensa dicotomia entre avaliação formativa e somativa, cabe o seguinte exercício de raciocínio: se um estudante mostra bom desempenho em uma avaliação somativa, ele pode receber um conceito ruim na avaliação formativa ou vice-versa?

Considerando que o sistema avaliativo deve abranger os aspectos cognitivos, a aquisição de habilidades e a postura atitudinal dos estudantes de forma coerente com o perfil desejado dos egressos, parte constituinte das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos, a resposta mais adequada é de que as avaliações, formativa e somativa, são complementares e não antagônicas. O sistema avaliativo deve ser a demonstração das competências angariadas ao longo do curso. Portanto, se a avaliação somativa não for restrita apenas à mera memorização de conhecimentos, mas se voltar integralmente ao estudante em suas múltiplas dimensões necessárias para o exercício de uma profissão, é pouco provável que os resultados dos processos avaliativos, somativos e formativos sejam discrepantes.

Outro ponto a ser destacado é que o processo de avaliação bem estruturado representa uma estratégia para desenvolver a transdisciplinaridade, promotora do “tecer junto”.⁹ Ou seja, contextualiza os diversos saberes e facilita o pensamento complexo,¹³ desejável e necessário para os futuros profissionais. Nesta busca, duas premissas básicas afloram: a confiança na possibilidade dos estudantes reconstruírem seus conhecimentos e a valorização de suas manifestações e interesses.

Ponderamos, por fim, que a avaliação formativa deve provocar o crescimento do estudante nas dimensões cognitivas, comunicativas (verbal e não verbal), socioculturais e afetivo-emocionais, promover sua formação integral, sem a preocupação única em classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas, sim, facilitando todo o processo de aprendizagem. Ela pode culminar no aspecto somativo. Mas este, se isolado, se restringirá a mero ato burocrático.

Nas palavras de Bain, citado por Afonso,¹⁴ “a avaliação formativa está, portanto, centrada, essencial, direta e imediatamente, sobre a gestão das aprendizagens dos alunos”. Em última instância, tal gestão precisa ter consequências, traduzidas responsabilmente num processo de recuperação e remediação de falhas do aluno. Se mesmo assim o conjunto do desempenho do aluno persiste aquém do que o projeto pedagógico preconiza, a progressão deste aluno não deverá ocorrer.

Contempla-se, assim, o aspecto somativo do processo de avaliação, não de forma isolada, mas como um ponto que compõe um sistema. E para contextualizar a provocação inicial (se estamos preparados para a avaliação formativa), podemos apontar que se o educador estiver preparado para o desafio de avaliar a si próprio, numa prática reflexiva, de interagir com seus pares e de auxiliar os estudantes a se readequarem ou realinharem seu processo de aprendizagem, responderemos que **SIM**. Aí, estaremos finalmente, preparados para realizar a avaliação formativa, ressaltada por Black e William citados por Casey,¹⁵ “como estratégia [que] aponta novos princípios e pode assim promover o contínuo crescimento dos envolvidos, professor, aluno e escola”.

REFERÊNCIAS

1. Alves MP. O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação [tese]. Braga: Universidade do Minho; 2001.
2. Alves MP. Currículo e avaliação uma perspectiva integrada. Porto: Porto; 2004. p. 31-86. Os paradigmas e as perspectivas atuais da avaliação
3. Tyler RW. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University Chicago Press; 2013.
4. Macedo SM, Lima MA. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões nas escolas. Rev Teias. 2013;14(32):155-71.
5. Rodrigues RS. Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 1998. Mestrado em Engenharia de Produção
6. Kaufmann A. La universalidade de los derechos humanos: un ensayo de fundamentación. Persona Derecho. 1998;(38):13.
7. Zeichner K. A Formação reflexiva de professores. ideias e práticas. Lisboa: Educa; 1993.
8. Hadji C. A avaliação: regras do jogo: das intenções aos instrumentos Porto: Porto Editora, 1994.
9. Cardinet J. A avaliação formativa: um problema actual. In: Allal L, Cardinet J, Perrenoud P, organizadores. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina; 1986. p. 14
10. Hoffmann J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2003.
11. Perrenoud P. Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed; 1999.
12. Wachowicz LA, Romanowski JP. Avaliação: que realidade é essa? Avaliação. 2002;7(2):81-100.
13. Morin E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2007.
14. Afonso AJ. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez; 2005.
15. Casey JN, Upton RE, editores. Educational curricula: development and evaluation. New York: Nova Science; 2008.



Himalaia/Nepal
Ricardo Augusto de Miranda Cadaval

Obs.: figuras em cores disponíveis na versão *on-line* desta revista (<http://revistas.pucsp.br/rfcmms>).