

A AVALIAÇÃO FORMATIVA: RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES E PROCESSOS

Sonia Maria Duarte Grego

Professora Livre-Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Avaliação e Políticas Educacionais do CNPq

- a.** Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas. (PERRENOUD, 1993, p. 180)
- b.** Toda avaliação formativa parte igualmente da convicção, baseada em evidências de pesquisas, de que a intervenção planejada dos professores pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem.

RESUMO

Este texto, intitulado “A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos”, discute e confronta diferentes concepções e processos de avaliação formativa em função dos enfoques teórico-metodológicos que a embasam. Em um primeiro momento, analisa-se a proposta de avaliação formativa de orientação positivista que tem embasado oficialmente o processo avaliativo no Brasil, analisando os problemas que esta apresenta no atendimento ao objetivo proclamado de garantir a progressão e sucesso das aprendizagens dos alunos. A seguir, apresenta-se a avaliação formativa alternativa, concebida como elemento integrante da relação pedagógica, descrevendo e analisando suas características essenciais e a natureza do processo da avaliação formativa no enfoque histórico-cultural. Finaliza convidando o leitor a refletir sobre as possibilidades e obstáculos que devem ser superados na implementação de uma avaliação formativa a serviço da aprendizagem dos alunos, no contexto atual da educação básica.

Embora a adoção das características básicas de uma avaliação formativa pelos professores da educação básica seja um imperativo legal, constante das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ e de dispositivos legais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde a década de 1970, sustentado pela ideia básica de “que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos...” (SÃO PAULO, 1997, p. 256), não se tem logrado, ao longo de todo este período, garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos e a superação das desigualdades escolares.

Diante do fracasso que tem representado a adoção desta modalidade de avaliação é natural que algumas questões se imponham: É possível mudar esta forma de avaliação? Por que e como ressignificá-la? Em que sentido ela pode ser e vem sendo ressignificada?

Para que possamos compreender os problemas presentes na proposta de avaliação formativa que vimos adotando, a primeira questão a se considerar é: por que a avaliação formativa precisa ser ressignificada?

O problema central é que a proposta de avaliação formativa, adotada oficialmente no Brasil, tem suas bases teóricas no modelo proposto por Bloom e colaboradores (BLOOM, HASTING, MADAUS, 1971). Esse modelo, já discutido na seção 2 deste caderno, ao mesmo tempo em que condiciona o sucesso dos alunos a um controle das aprendizagens no atendimento de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos, mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério.

Como ponto de partida, vamos revisitar o modelo proposto. Ele prevê a divisão de cada sequência de instrução em pequenas fases, sendo os alunos *avaliados ao final de cada uma dessas pequenas fases* quanto ao atendimento dos objetivos; que o nível de aprendizagem de cada aluno seja *diagnosticado através de testes*, para em sequência receberem o *feedback*² do professor e, em caso de dificuldades serem detectadas, *sejam submetidos a atividades de recuperação, após as quais deverá haver nova avaliação*. Nesta sequência fica evidente a subordinação do processo de ensino e aprendizagem, um processo que idealmente se constrói no diálogo e na interação professor-aluno, à mecânica dos instrumentos e processos da avaliação.

1. A avaliação foi disciplinada pela primeira vez no Brasil pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) e esse disciplinamento legal foi reiterado nas alíneas a e e do inciso V, do artigo 24, da LDBEN – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), o qual estabelece que: V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação.

2. *Feedback*: informações e recomendações fornecidas ao aluno (pelo professor ou por seus pares) sobre o seu desempenho, baseadas nos resultados de sua avaliação, as quais são planejadas para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho. Por ser um conceito específico na área de avaliação, o termo *feedback* será utilizado e não o termo, em português, reatualimentação.

Superdimensionada, a avaliação do rendimento escolar situa-se como elemento básico de regulação dos processos educativos, levando, como argumenta Barriga (1999, p. 60), a uma redução dos problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação e realizando, em consequência, “uma inversão entre os problemas de método e os de rendimento”, o que altera as relações pedagógicas. Essa inversão é apontada por Grego (2012, p. 68) ao analisar os efeitos do modelo de avaliação técnico-científico, adotado na reforma educacional dos anos de 1970, na prática dos professores:

- a. Na prática docente anterior à reforma, sustentada nos princípios da pedagogia tradicional, a avaliação estava inegavelmente ligada aos passos do método expositivo, que previa a realização de atividades e exercícios de aplicação e de generalização do aprendido como etapas metodológicas do processo de ensino e aprendizagem e, em caso do aluno não aprender, a revisão do método. Na visão instrumental da reforma a avaliação passa a ser o instrumento central do trabalho docente.

Essa inversão força o olhar do professor para o que ele sabe que vai ser avaliado e não para a progressão dos alunos. Também na avaliação focam-se os olhares da política educacional, dos gestores, das famílias e dos alunos, criando falsas expectativas de que se pode “elevar a qualidade da educação, só através de racionalizar o uso de um instrumento” (BARRIGA, 1999, p. 56).

Por outro lado, considerando que os instrumentos de avaliação são elaborados para verificar o atendimento de objetivos pré-estabelecidos, é preciso colocar aqui as questões que todo avaliador consciente e ético faz: Em que instância se estabelece o que é o conhecimento válido e valioso a ser verificado? E, como diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, não contempladas no que é verificado? A questão, como coloca Romão (1995, p. 20), é que, em geral, se “faz tal verificação a partir de padrões arbitrários e unilateralmente estabelecidos”, distante do espaço em que se realiza a intermediação pedagógica e da cultura primeira da maioria dos alunos, o que inviabiliza tomá-la como ponto de partida para levá-lo à construção e apropriação da cultura elaborada.

Nesse sentido, este modelo de avaliação ignora os processos básicos implicados em uma avaliação formativa, identificados em levantamento sobre o estado do conhecimento, por Fernandes (2005, p. 356-357):

- b. [...] a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos; o *feedback* é determinante para *ativar* os processos cognitivos e

meta-cognitivos³ dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.); os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam; as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar); as tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.

3. Metacognição: “[...] conhecimento e compreensão sobre seus próprios processos cognitivos”, que permite ao indivíduo “[...] monitorar sua memória, compreensão e outros processos cognitivos”. “Conhecimento metacognitivo consiste primariamente de conhecimentos ou crenças sobre que fatores ou variáveis agem e interagem e de que formas afetam o processo e o resultado de suas realizações cognitivas”. (FLAVEL, 1979, p.906-7).

Essa necessidade de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos leva a outra questão ligada à centralidade da avaliação, na forma como usualmente a praticamos: às formas de registro do aproveitamento dos alunos para que a avaliação seja efetivamente formativa. Com base em estudos conduzidos por Broadfoot (1988) pode-se concluir que os registros de acompanhamento dos alunos devem favorecer o exercício de duas das funções principais da avaliação formativa:

- a. A função de diagnosticar o progresso do aluno, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação ao aluno enquanto ele aprende;
- b. A função de encorajar o estudante, fornecendo *feedbacks* positivos que orientem seus processos cognitivos, favoreça sua auto-avaliação e seu envolvimento e responsabilização pessoal no desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva.

Comparando diferentes tipos de registros do aproveitamento dos alunos, tendo em vista essas funções, Broadfoot (1998, p. 10) analisa que os métodos tradicionais de registro⁴, tais como resultado de testes, qualificações, registros administrativos, “fornecem pouco incentivo para a maioria dos estudantes [...] sobre como e porque foram avaliados desta forma (e) fornecem poucas informações úteis aos professores para conduzirem seu ensino”.

4. Observamos aqui que a avaliação formativa exclui a atribuição de notas (mesmo no modelo de Bloom). Dessa forma é contraditória a exigência de atribuição e registro de notas do aluno em um contexto que assume a avaliação formativa como forma oficial de avaliação no âmbito da escola. As fichas de acompanhamento dos alunos deveriam ser adotadas como forma de registro para **todos** os alunos. Pode-se, no entanto, manter em um mesmo sistema a avaliação formativa e somativa, sendo o registro de notas uma expressa desta última.

Com base em resultados de pesquisas que evidenciam a inadequação dos instrumentos objetivos, os quais, elaborados e dominados pelo professor e baseados em dados comparativos dos alunos têm como propósito avaliar os aspectos qualitativos dos processos de escolarização, Broadfoot (1988, p. 12) defende o privilegiamento do uso de **registros formativos** de acompanhamento dos alunos, a serem cuidadosamente planejados e construídos pelos professores em parceria com os alunos. Assim elaborados, esses registros, conforme resultados de pesquisas da autora, permitem a apreciação da dinamicidade da vida escolar dos estudantes e o acompanhamento de seu progresso ao longo de todo seu percurso escolar. Broadfoot (1988) contrapõe, ainda, essa forma de registro formativo aos registros ou fichas de acompanhamento dos alunos com função somativa, ou seja, preenchidas posteriormente pelos professores com base nos resultados das avaliações e separadas do ato pedagógico.

É, portanto, a perda dessa avaliação qualitativa, possibilitada na essencialidade da relação pedagógica, que tem levado a uma ressignificação da avaliação formativa por parte de pesquisadores e estudiosos com orientação teórico-metodológica qualitativa ou crítica.

Essa avaliação formativa ressignificada ou alternativa, que tem recebido diferentes denominações tais como interativa, dialógica, dialética, entre outras, em função do quadro de referência teórico em que se inscreve, apresenta, no entanto, algumas características essenciais em comum a toda avaliação formativa alternativa, independentemente da teoria de aprendizagem em que se apoia.

FUNÇÕES E PROCESSOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA

As novas propostas de avaliação formativa buscam justamente ressaltar a expressão **formativa**, no sentido de uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Nesse sentido, suas características essenciais são:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve *feedback* mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – *feedback* mais correção);
4. Resignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem e que passa a envolver duas novas modalidades distintas de regulação: regulação interativa e regulação proativa, além da regulação retroativa, própria do modelo de avaliação formativa no enfoque positivista.

Ao posicionar a avaliação formativa a serviço das relações pedagógicas, implicando professores e alunos, individual e coletivamente, e toda a escola como atores responsáveis pelo sucesso escolar, já se pode perceber, como adverte Perrenoud (1993, p. 174), que:

- a. [...] prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita.

Mas, como proceder nesta avaliação formativa alternativa? Que mudanças ela traz para a prática docente? Que alterações se propõem nas relações pedagógicas no interior da escola? Que formas de gestão a possibilita e a favorece?

Responder a estas questões implica optar, de início, por uma proposta definida de avaliação formativa, considerando que dependendo da teoria de aprendizagem em que se apoia se dará ênfase a determinados elementos na articulação da avaliação formativa com as práticas e estratégias de ensino do professor e com as formas de participação e atuação do aluno.

Analisando alguns elementos presentes na realidade da educação no Estado de São Paulo tais como: a presença de um currículo externamente prescrito a ser seguido por todos

os professores, em todas as escolas da rede estadual; a existência de uma política de avaliação que tem sua atenção focada exclusivamente na aquisição por parte dos alunos de objetivos de aprendizagem já estabelecidos e definidos na Matriz de Referência; a articulação do currículo à avaliação do rendimento escolar, através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) configurando o uso da “avaliação” como instrumento de “inovação curricular”, nossa opção é pela proposta de avaliação formativa, apresentada por Black e Wiliam (2009, p. 6), “derivada da teoria da atividade histórico-cultural”.

Entre os elementos presentes nessa proposta teórica, que a tornam mais adequada às condições acima especificadas, destacamos: a existência de um quadro de referência que apresenta estratégias chave em relação a processos de avaliação formativa, as quais envolvem o professor, os pares e o aluno e que permitem maior compreensão da articulação da avaliação formativa em diferentes momentos da relação pedagógica; a ênfase em *feedbacks* formativos, sem perder a referência ao currículo em ação; a preocupação em articular a avaliação formativa com a somativa.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM PROCESSO

Essa proposta de avaliação formativa vem sendo elaborada com base em pesquisas realizadas em salas de aula regulares e é com base nos resultados destas evidências sobre os efeitos positivos da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos que Black e Wiliam (2009, p. 7) derivam a concepção de que:

- a. A prática em uma sala de aula é formativa na extensão em que evidências sobre o aproveitamento dos estudantes é estimulada, interpretada e utilizada pelo professor, pelos alunos, ou seus pares, para tomarem decisões sobre os próximos passos em instrução, que são esperadas para serem melhores, ou seja, melhor fundamentadas do que decisões que eles pudessem tomar na ausência das evidências que foram estimuladas.

Alguns termos e proposições nessa definição merecem atenção para que possamos ter uma visão compreensiva de um processo instrucional efetivamente formativo, o qual pode ser sintetizado em cinco características reveladoras de uma mudança de foco em relação às práticas tradicionais em sala de aula:

1. *Foco na aprendizagem dos alunos*, enfatizada pelos autores ao esclarecerem que “o termo instrução se refere a qualquer atividade com intenção de criar aprendizagem”. Dado o entendimento de que aprendizagem é um processo pessoal, um processo cognitivo interno, uma instrução formativa estimula os processos de pensamento dos alunos;

2. *Foco no processo de tomada de decisão a partir de evidências*, resultando em ajustes nas formas de trabalho do professor, bem como nas estratégias que os alunos utilizam para aprender;
3. *Foco na partilha de responsabilidades e de poder de todos os agentes*, pois, “enquanto é claro que em muitos casos a decisão será tomada pelo professor” (BLACK; WILIAM, p. 8), o envolvimento dos pares e dos alunos individualmente no processo de tomada de decisão é essencial para o sucesso na aprendizagem;
4. *Foco na forma e nos momentos de intervenção e de interação formativa*. Os *feedbacks* do professor, dirigidos a um aluno em particular ou a toda a classe, visando a orientar seus processos cognitivos ou a interpretar como o aluno pensa em relação a uma matéria específica do currículo, constituem fator essencial para a melhoria da aprendizagem.

A mudança na relação pedagógica se concretiza quando o professor torna-se responsável por planejar e criar um ambiente de aprendizagem efetiva e o aluno responsável por aprender dentro deste ambiente. Assim, se por um lado há “uma **aposta muito otimista**, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem” (PERRENOUD, 1993, p. 180), por outro lado, **há a convicção** baseada em evidências de pesquisas de que a **intervenção planejada dos professores** pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem.

Um quadro de referência do processo de avaliação formativa é sugerido por Black e Wiliam (2009, p. 4-5), em que articulam processos chaves em ensino e aprendizagem com as cinco estratégias que entendem serem chaves em uma avaliação formativa. Os processos-chave em ensino e aprendizagem adotados pelos autores são:

- * Estabelecer o ponto em que o aluno se encontra em relação à aprendizagem;
- * Estabelecer para onde ele está indo;
- * Estabelecer o que necessita ser feito para que ele chegue lá.
- * As cinco estratégias chaves, para Black e Wiliam (2009, p. 4-5), são:
 1. Clarificar e compartilhar as intenções e os critérios para o sucesso na aprendizagem;
 2. Coordenar discussões efetivas em sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que estimulem o surgimento de evidências da compreensão dos estudantes;

3. Providenciar *feedback* que leve o aprendiz a progredir na aprendizagem;
4. Envolver os estudantes para que atuem como recursos de aprendizagem para outros estudantes;
5. Envolver os estudantes como autores de sua própria aprendizagem.

Apresentamos a seguir, traduzido para o português, o quadro de referência de articulações e interações no processo de avaliação formativa como apresentado pelos autores.

QUADRO 1 – ASPECTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Agentes do Processo	Para onde o aluno deve ir	Em que ponto o aluno está	Como se pode chegar lá
Professor	1. Clarificando e compartilhando intenções e critérios para sucesso	2. Coordenar discussões e outras tarefas para obter evidências da compreensão do aluno	3. Providenciar <i>feedback</i> que leve o aprendiz a progredir na aprendizagem
Pares	Compreendendo e compartilhando intenções e critérios para sucesso	4. Envolvendo os estudantes como recursos de aprendizagem para outros estudantes	
Aprendiz	Compreendendo e compartilhando intenções e critérios para sucesso	5. Envolvendo o estudante como autor de sua própria aprendizagem	

Fonte: Black; Wiliam (2009, p. 5) com tradução feita pela autora.

A análise do quadro 1 acima evidencia a articulação da avaliação em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação começa com o(a) professor(a) clarificando e compartilhando as intenções de uma sequência do currículo, bem como os critérios que orientam o nível de desempenho esperado dos alunos. Nesse momento, a avaliação se processa através de uma ‘interação formativa’, significando que a situação de interação é planejada para influenciar os processos internos de pensamento dos alunos, e a finalidade é estabelecer um elo entre o ponto em que o aluno se encontra, o que ele já sabe, e o caminho a percorrer até o ponto onde se pretende chegar. Importante ressaltar que este é um momento tanto de negociação como de diagnóstico das dificuldades e necessidades dos alunos. Começar uma atividade com elementos familiares, mas já anunciando o novo a ser aprendido, pode criar uma situação estimulante para uma interação formativa. Essa estratégia de aprendizagem estimula os alunos a se expressarem, a exporem suas dúvidas, fornecendo ricas informações que ajudarão o professor a planejar os próximos passos de ensino. Para tanto, ele precisa selecionar atividades que respeitem as diferenças em nível de domínio dos conteúdos

e das habilidades curriculares, bem como os estilos de aprendizagem, além de estimular o engajamento dos alunos em processos de autoaprendizagem.

É interessante ressaltarmos a distinção que os autores fazem entre “escuta avaliativa” e “escuta interpretativa”. A escuta avaliativa é a que ocorre normalmente em aula quando “o professor tem sua atenção focada na resposta correta esperada do aluno”, usualmente questionando-o para que chegue à resposta considerada correta ou dizendo qual é a resposta certa. Na escuta interativa, essência da avaliação formativa, “o foco de atenção do professor é no que ele pode aprender sobre o modo de pensar do aluno” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 9) durante a interação, na construção de uma compreensão compartilhada sobre um determinado domínio curricular.

Mas esta apreensão dos processos cognitivos do aluno pode não ser tão simples, no sentido em que aquilo que o aluno ouve e interpreta pode não ser o que o professor quis dizer; da mesma forma, o professor pode não interpretar corretamente a fala (ou mesmo a escrita) do aluno. E o cuidado na interpretação do pensamento do aluno é valioso na avaliação formativa, pois da qualidade desta interpretação depende a qualidade do *feedback* providenciado pelo professor para orientar a aprendizagem.

Formular um *feedback* formativo é um desafio para o professor, pois neste processo ele tem de tomar muitas decisões orientadas para o atendimento da dupla finalidade do ato pedagógico: atendimento aos fins específicos das disciplinas do currículo e atendimento aos fins⁵ orientados para o desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos. Trata-se de uma tarefa complexa que se refere a processos internos dos alunos, mas essencial para garantir o desenvolvimento⁶ deles, aliás, é a condição para que possam continuar aprendendo.

Esse desafio se torna evidente se “descrevemos aprendizagem como a atividade de eliminar a distância entre o estado atual dos alunos e o estado implicado na aprendizagem esperada” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 11).

Além disso, as exigências postas para os professores podem diferir profundamente em função do contexto cultural e das condições em que trabalham. Uma das complexidades apontada pelos autores é “a exigência dos professores assumirem a responsabilidade para organizar a aprendizagem para um grande número de estudantes (20 a 40 em países desenvolvidos, frequentemente mais em países em desenvolvimento)” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 23).

5. Ao considerarem os fins, os autores assumem que, ao início de qualquer atividade em sala de aula, o professor deverá ter intenções de aprendizagem explícitas, pois do contrário “nada acontece”. Não assumem, no entanto, que o professor tenha metas estreitas e pré-determinadas para todos os estudantes, pois consideram que o professor deverá ficar feliz por seus estudantes trabalharem com diferentes metas.

6. Tendo como base a teoria de aprendizagem de Vygotsky, os autores enfatizam que é importante compreender que Vygotsky estabelece uma clara distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento requer mudanças nas funções psicológicas disponíveis para o aprendiz.

O problema enfrentado pelos professores nestas condições é: Como envolver o aluno no processo de aprendizagem, estimular seus processos cognitivos, favorecer a interação e a troca de ideias entre os estudantes e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem que forneça informações que possibilitem ao professor elaborar suas intervenções no sentido de uma regulação formativa da aprendizagem dos alunos?

Pesquisas têm evidenciado os impactos positivos na aprendizagem dos alunos de algumas estratégias de ensino e de determinadas técnicas avaliativas. Discutimos aqui brevemente uma estratégia de ensino e a técnica de autoavaliação, buscando estimular a reflexão e o debate entre os professores e gestores.

PRIVILEGIANDO FORMAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO FORMATIVAS

Uma das características básicas da avaliação formativa é sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao ressignificar a avaliação, necessitamos igualmente ressignificar a ação pedagógica, resgatando sua essencialidade. Nesse processo ressignificamos também o papel do aluno, situando-o como coautor do projeto de aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, através da interação com o conhecimento e com seus pares. Propostas inovadoras de ensino, que colocam o aluno no centro do processo educativo, vão nesta direção. Como colocam os autores, há uma crescente aceitação deste modelo de ensino em todo o mundo e ele tem se espalhado o suficiente para ser qualificado como a “assinatura da pedagogia” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 23).

ARTICULANDO ENSINO – APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO

A proposta de ensino que apresentamos a seguir atende a fins específicos das disciplinas curriculares, sem descuidar dos processos cognitivos dos alunos. “A aula começa com uma ‘grande questão’, a qual é cuidadosamente planejada para levar os alunos a dominarem os resultados esperados”. Essa questão é apresentada e discutida brevemente com os alunos, que são solicitados a trabalharem esta questão em pequenos grupos (ou em duplas, com crianças pequenas e alunos não acostumados a trabalhar em grupo). Em seguida, cada grupo é solicitado a apresentar sua proposta para toda a classe, momento em que o professor passa a coordenar uma fase de discussão estruturada do problema. Este é o ponto central de uma estratégia de resolução de problemas, mas ela só acontece após os alunos terem compartilhado várias estratégias para a resolução do problema e, sob a orientação cuidadosa do professor, terem comparado e contrastado as ideias apresentadas, analisado criticamente as estratégias propostas. Esta é uma fase importante na consolidação da aprendizagem, considerando que

os alunos aprendem primeiro através do diálogo e só então internalizam o que aprenderam.

Ao compartilharem suas ideias os alunos atuam como recurso de aprendizagem uns para os outros, estimulando a cooperação e não a competição. A função do professor será a de harmonizar os conflitos e de manter o foco na aprendizagem, ao mesmo tempo em que observa as intervenções dos alunos, a forma como estruturam e constroem seus argumentos, registrando suas observações, seja para elaborar feedbacks formativos, seja para tomar decisões sobre as próximas atividades, de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Algumas técnicas de avaliação têm se mostrado igualmente essenciais para o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, como os portfólios e a autoavaliação.

A AUTOAVALIAÇÃO: DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO

Autoavaliação é o processo de autojulgamento do aluno da qualidade de seu próprio trabalho e de reflexão das estratégias cognitivas que utilizou ao realizá-lo, com base em critérios discutidos e negociados com toda a classe. Nesse processo, cabe ao aluno, através de autoquestionamento, perceber e atribuir significado a tudo o que produziu, possibilitando uma “apropriação-criação de sentido” (SANTOS, 2008, p. 6). Ela envolve a apreciação que os alunos fazem de seu próprio progresso, na medida em que devem pensar sobre os processos cognitivos que realizaram, compreender e articular seu raciocínio sobre o que já aprenderam, estão aprendendo e virão a aprender. E, quando essa apreciação é feita em relação a padrões compartilhados e desafiadores, observam-se ganhos significativos em sua aprendizagem e aumento da motivação intrínseca.

As principais ideias sobre o uso da autoavaliação têm sua fundamentação teórica no construtivismo, na fenomenologia, nas teorias sociocognitivas e histórico-social (ALLAL; LOPEZ, 2005; FERNANDES, 2005), no sentido em que defendem que:

Os estudantes, como pessoas, têm valor e dignidade supremos e têm o direito inalienável de serem agentes de sua própria aprendizagem;

- ★ Todo estudante tem o direito de ser porta-voz de si mesmo, de envolver-se, de investir ou não no processo educativo, de ajuizar por si mesmo as consequências deste investimento e de seu próprio processo de desenvolvimento, por isto deve ser assegurado a ele condições e orientações necessárias, para que se torne capaz de exercer esse direito;

- ★ Quando os estudantes avaliam positivamente seu desempenho, são estimulados a estabelecer metas mais altas, a se comprometer com o trabalho escolar e a despendar esforços em aprender. Desse modo, tornam-se mais autorregulados em seu processo de aprendizagem (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2007);
- ★ Autoavaliação e avaliação por pares são particularmente relevantes para o desenvolvimento da capacidade de aprender como aprender e para a autonomia do aprendiz (CLARK; WILIAM, 2009).

A autoavaliação, como um processo de autorreflexão, permite ao aluno o questionamento de seus esquemas de pensamento e de suas rotinas e hábitos de estudo, possibilitando uma nova relação com o conhecimento. Mas, a prática da autoavaliação exigirá do professor cuidadosa preparação e orientação. Para tanto, ele precisa considerar que o aluno está acostumado a ‘fazer o que lhe mandam’, a ‘cumprir ordens’, e que não há uma cultura de autoavaliação e de autorreflexão em nossa sociedade. Esta forma de avaliação, portanto, deverá ser introduzida pouco a pouco, começando por solicitar aos alunos que se manifestem sobre o que mais apreciaram em uma tarefa, como se sentem em relação a ela, a descreverem como a realizaram e se a fariam diferente se fossem realizá-la novamente. Nesse processo cabe ao professor a tarefa de habituá-los: a refletir sobre o trabalho que fizeram, a analisa-lo em relação a determinados padrões; a se questionarem sobre outras formas de fazer o mesmo trabalho, sempre tendo o cuidado de respeitá-los cultural e intelectualmente, porque a autoavaliação visa enriquecer a autoestima do aluno.

Uma forma de iniciar os alunos em um processo de reflexão sobre o próprio trabalho e de estimular seus processos metacognitivos é através do uso do portfólio formativo. Mas é importante refletirmos, antes, sobre o que é portfólio, pois ele pode servir tanto a propósitos formativos, como de diagnóstico somativo ou de prestação de contas de uma escola (BROADFOOT, 1987), e ser utilizado como mais um instrumento burocrático.

PORTFÓLIO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DE AUTORREFLEXÃO DA PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

O portfólio pode ser definido como “um processo de avaliação que envolve registro e revisão do progresso do aluno ao longo do curso” (BOWEN, 1988, p. 48). O portfólio, em geral, contém uma coleção de produções escolares dos alunos relacionadas às disciplinas do currículo, descrições e apreciações produzidas pelos próprios alunos, pelos seus professores e, algumas vezes, por elementos externos (p. ex., os pais), sobre a qualidade dessas produções

e de outras realizações dos alunos. Ele pode envolver também aspectos qualitativos de seu aproveitamento escolar (tais como: expressão escrita, memória, capacidade de organização, habilidades de resolução de problemas, concentração nos estudos), mas também habilidades pessoais e sociais (tais como: iniciativa, capacidade de comunicação, autoconfiança, responsabilidade), aspectos estes não informados em uma avaliação tradicional. Ele se propõe a ser um retrato da vida escolar do aluno e tem inclusive servido como um passaporte para a continuação dos estudos ou para admissão no mercado de trabalho, quando uma síntese deste conjunto de produções e apreciações é utilizada para propósitos de avaliação somativa, constituindo-se em histórico detalhado do percurso dos estudantes (BROADFOOT, 1987).

Um portfólio formativo é planejado em negociação com os alunos e organizado e desenvolvido pelos próprios alunos, visando a ajudá-los a refletir sobre sua participação no processo de ensino e aprendizagem, sobre como aprendem, e dando-lhes o poder de negociarem suas próprias metas de aprendizagem. Mas essa autorreflexão dos alunos sobre sua produção acadêmica só faz sentido no contexto de uma avaliação formativa. Neste contexto, o uso do portfólio contribui para o desenvolvimento intelectual e socio-emocional dos alunos, para sua autoestima e autodeterminação, e enriquece o trabalho docente, dado que a riqueza de documentos relevantes coletados fornece rica informação ao professor na condução de seu trabalho, nas decisões a tomar para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Ao adotar o processo de portfólio, o professor precisa negociar os critérios com os alunos e orientá-los na seleção dos trabalhos e produção, estimulando-os a registrar seus próprios critérios e motivos de escolha. Como o portfólio está integrado com o processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa também planejar detalhadamente o que ele deverá conter e como será conduzido o processo avaliativo por meio do portfólio. Broadfoot (1987, p. 61) recomenda que o professor:

- ★ Deixe claro para os alunos o que se espera deles, definindo as tarefas a serem realizadas, as dificuldades que apresentam e sua sequência;
- ★ Explícite claramente os critérios de avaliação, ou seja, os alunos deveriam saber em que base seus trabalhos serão avaliados pelo professor, que qualidades particulares eles devem apresentar, bem como que outros aspectos serão levados em conta na avaliação: frequência às atividades, participação em aula, cooperação nos trabalhos;
- ★ Defina quais serão as formas de participação dos alunos. Embora o portfólio envolva a cooperação dos alunos na tomada de decisões, isso não significa que cada aluno possa ter um programa individual,

por isso é relevante esclarecer que se trata de cooperação e responsabilidade. Discuta e negocie com eles, enfatizando, se necessário, a necessidade de atendimento a normas e critérios da escola;

- ★ Variedade do trabalho. Os trabalhos dos alunos devem envolver uma variedade de formas (escrito, oral, pictórico), uma variedade de tipos (descritivo, expressivo, analítico, reflexivo) e uma variedade de formas de organização dos alunos (individual, em grupos, em dupla);
- ★ Variedade de métodos de avaliação: comentários escritos do professor, auto-avaliação, avaliação por pares, diários de atividades, apreciações pessoais dos alunos;
- ★ Providencie feedbacks constantes aos alunos durante todo o ano escolar, para ajuda-los a identificarem seus acertos e a superarem suas dificuldades.

UM CONVITE À REFLEXÃO

O convite é para refletirmos sobre as possibilidades existentes e os obstáculos a superar na implementação de uma avaliação formativa a serviço da aprendizagem dos alunos, considerando que está em jogo a capacidade da escola básica em propiciar qualificação escolar e, em consequência, pessoal e profissional futura, a toda uma geração.

Para iniciar esta reflexão, vamos salientar apenas três aspectos problemáticos da atual política de avaliação, os quais têm contribuído para que a prática avaliativa dos professores se apresente em condições de extrema confusão.

O primeiro problema diz respeito à contradição entre norma legal que define o uso da avaliação formativa no interior das escolas, a qual requer o acompanhamento dos processos cognitivos dos alunos e a preponderância de **apreciações qualitativas** e a exigência formal de se expressar o aproveitamento do aluno **quantitativamente**, em um **conceito único**, que expressa apenas um registro burocrático do desempenho escolar.

O problema é que os resultados dessas avaliações contínuas, ao se transformarem em menções – que expressam um juízo de valor sobre o rendimento do aluno, tornam-se elementos discriminadores da qualificação do aluno, na medida em que determinam seu sucesso ou fracasso.

Assim, uma avaliação que se pretende rica e multidimensional sofre, pela própria dinâmica administrativa, um processo de redução de toda informação coletada em um “juízo

de avaliação sobre o aluno em termos de categorias simplificadas, numéricas ou verbais” (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Nesse processo, a avaliação formativa, em sua expressão final, reduz-se a uma categoria simples, própria da avaliação somativa. Esta ênfase no quantitativo ignora resultados de estudos sobre o cotidiano escolar, os quais têm evidenciado que a prática avaliativa dos professores é permeada por mecanismos formais e informais, que os docentes desenvolvem no ato de avaliar. E esses mecanismos guardam íntima relação não só com as práticas de ensino presentes na rotina das salas de aula, como também com as pressões institucionais e sociais para o atendimento dos objetivos estabelecidos via parâmetros curriculares.

Diante desses problemas os desafios que se impõem são: como superar uma cultura avaliativa centrada no produto das aprendizagens e focar a avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, na dinâmica do ensinar e do aprender? Como tornar a ficha individual de avaliação periódica dos alunos com baixo rendimento escolar um instrumento a favor da superação de suas dificuldades?

Considerando a cultura avaliativa na educação básica, o modelo de ficha proposto constitui um complicador, uma vez que requer apenas uma descrição sintética do aproveitamento do aluno, com recomendações a ele e aos seus pais. Além disto, nesse modelo não há espaço para que os professores apontem diretrizes e estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ora, toda síntese deve ser fruto de um processo contínuo de registro sistemático das realizações dos alunos. Mas, esse registro deve basear-se em critérios previamente discutidos e consensuados pela equipe docente e pelos sujeitos em interação na sala de aula. Nesse processo, as informações registradas devem orientar o processo de decisão do professor e dos alunos sobre os próximos passos necessários à superação das dificuldades e ao aprofundamento dos estudos.

Como superar, portanto, uma prática que normalmente é realizada de maneira informal e assistemática no interior da escola e torná-la parte integrante de uma avaliação formativa alternativa e aplicável a todos os alunos? Como superar no interior da escola os mecanismos que privilegiam o registro de dados com base na memória avaliativa do professor, deslocados da dinâmica do ato pedagógico e efetivados em cumprimento a normas burocráticas? Como transformar esses registros em parte de uma avaliação formativa ressignificada?

O terceiro aspecto que gostaríamos de problematizar diz respeito à possibilidade do atual modelo de avaliação formativa – imposta à prática dos professores por meio de atos normativos e inserida no quadro de uma progressão continuada – garantir a almejada qualificação que as classes trabalhadoras buscam na escola. Para situar essa possibilidade faz-se necessário confrontar duas diferentes funções atribuídas às atividades de formação do aluno

da escola básica, que aparecem, às vezes equivocadamente, associadas à noção de avaliação formativa. Tomando como referência Perrenoud (1993, p. 178-179), pode-se dizer que a noção de avaliação formativa desenvolve-se no quadro de uma pedagogia diferenciada:

- a. [...] relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. [...] Dá-se maior ênfase a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada em objetivos mais explícitos, de recolha de informações mais qualitativas e regulares e das intervenções mais qualificadas.

Dessa forma, na avaliação formativa, a atenção do professor se concentrará, segundo Black e Wiliam (2009), nos diferentes domínios de aprendizagem do aluno, tendo de reconhecer que as finalidades do ensino básico se orientarão preferencialmente para a socialização e progressão do aluno.

Para situar as possibilidades de qualificação do aluno neste enfoque é útil recorrer a Barbier (1990, p. 314) quando diferencia dois enfoques que podem ser atribuídos às atividades de formação do aluno:

- a. As ações de formação que contribuem explicitamente para o processo de diferenciação dos indivíduos e atribuição de estatutos hierarquizados (...) ações de qualificação social, qualificação profissional ou qualificação escolar. Estas ações caracterizam-se pelo fato de que os indivíduos a que dizem respeito serem susceptíveis de adquirir à sua saída uma atribuição ou uma mudança de estatuto (...)
- b. as ações de transformação que, pelo contrário, contribuem explicitamente para o processo de socialização dos indivíduos e para a produção de características e comportamentos comuns.

O problemático no modelo instituído é a ênfase dada à socialização dos indivíduos no atendimento a objetivos mínimos que garantam seu fluxo contínuo, sem garantir, no entanto, condições suficientes de qualificação escolar. Porque, justamente os alunos com menos recursos, por conta de suas condições sociais, é que se verão privados dos mecanismos de reconhecimento social que decorrem das capacidades adquiridas na escola.

Garantir a escola como mecanismo de inclusão social implica, mais do que garantir o fluxo contínuo, assegurar que a ação da avaliação se inicie na “cultura primeira do aluno”, condição para que esta seja respeitada, que se prolongue no acompanhamento do aluno e no processo de superação da mesma, confrontando-a a cada momento com o ideal projetado de uma cultura mais elaborada, necessária ao pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS



ALLAL, Linda, LOPEZ, Lucie M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: OECD. Formative assessment: improving learning in secondary classroom, 2005. Disponível em: http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf. Acesso em: 22 jul. 2012.

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em Formação**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1990. (Biblioteca das Ciências do Homem).

BARRIGA, Ángel D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.51-82.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

BLOOM, Benjamin S., HASTING, J. Thomas, MADDAUS, George F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill Company, 1971. 923p.

BOWEN, Julie. Student self-assessment. In: BROWN, Sally. **Assessment: a changing practice**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1988. p.47-70.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BROADFOOT, Patricia. **Introducing Profiling: A practical manual**. London: MacMillan Education LTD, 1987.

FERNADES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). **Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.

FLAVEL, John. Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**, v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v.23, n.53, p. 60-81, set./dez., 2012.

NICOL, David J., MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v.31, n.2, p. 199-218, 2006. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075070600572090>. Acesso em: 22 jan. 2011.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA. Albano, NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: Novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

ROMÃO, José E. Avaliação cidadã: avaliação escolar no sistema municipal de ensino. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.122, p. 12-23, 1995.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O currículo avaliado. In: SACRISTÁN, J. GIMENO. O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 311-334.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. 2008. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20\(2008\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20(2008).pdf). Acesso em: 12 ago. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Indicação CEE n. 08, aprovada em 30 de julho de 1997. Dispõe sobre o regime de progressão continuada. **Legislação de ensino fundamental e médio**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1997. v. XLIV, p. 250-57.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1994.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Fac. Educ. [online]**, vol.23, n.1-2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100015>. Acesso em: 12 fev. 2012.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001. 179p.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140p.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Dirley A. M. M.; GREGO, Sonia Maria Duarte. A progressão continuada na Escola Fundamental: cenário de mudanças? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5, 2002, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia-SP: ANPED, 2002. v.1.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.23, p. 137-152, jan./jun., 2001.