

A PRÁTICA AVALIATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR: MODALIDADES E FUNÇÕES

Maria das Vitórias Silva do Nascimento¹

RESUMO: Este artigo tem por finalidade, pesquisar as modalidades da avaliação no ambiente escolar. Para entender como essas modalidades são aplicadas no contexto da avaliação da aprendizagem, temos três tipos de avaliações, são elas: Avaliação diagnóstica, na qual acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos; Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno sobre o resultado da aprendizagem; Avaliação somativa é classificatória, sendo a nota ou conceito dado no final do ano letivo. No decorrer desse artigo iremos esclarecer como esses três tipos de avaliações são relevantes para o ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa; Avaliação somativa

ABSTRACT: This article aims to research the modalities of assessment in the school environment. To understand how these modalities are applied in the context of learning assessment, we have three types of assessments, they are: Diagnostic assessment, which usually takes place at the beginning of the school year, before planning, where the teacher checks the students' prior knowledge; Formative assessment is carried out with the purpose of informing the teacher and the student about the learning result; Summative assessment is classified, with the grade or concept given at the end of the school year. In the course of this article we will clarify how these three types of assessments are relevant to the school environment.

KEY WORDS: Diagnostic evaluation; formative assessment; summative evaluation.

INTRODUÇÃO

Durante anos, a avaliação da aprendizagem escolar tornou-se elemento central de discussão no contexto educacional brasileiro, merecendo estudos e pesquisas por parte daqueles que buscam compreender caminhos para realizar esse ato de maneira coesa e justa com foco no êxito da aprendizagem.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem, de acordo com a LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, preconiza em seu artigo 24, uma 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.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela EBWU; Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Lúcia Dantas – ISEL (DF); (mnmaryvick@gmail.com).

Diante dessa prerrogativa não é aceitável que o professor exerça uma prática avaliativa classificatória e excludente, muitas vezes pautada em um conhecimento não profundo acerca das modalidades e funções da avaliação ou até mesmo porque a prática coerente demanda maior esforço ou mudança de atitudes no ato contínuo de planejar ações. Com o referencial apresentado, propomos refletir e discutir as possibilidades de se repensar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva inclusiva e de democratização do ensino, onde o aluno possa ser valorizado em seus aspectos cognitivos e emocionais ou afetivos.

O estudo está embasado em autores como Haydt (1988) e Luckesi (2000), que apresentam a avaliação diagnóstica e seu papel inicial de levantar dados sobre o conhecimento do aluno para a partir desse processo elaborar o plano de ação; Morales (2003) e Hoffmann (1995) que orientam a avaliação formativa e seu papel de mediar continuamente o desenvolvimento do aluno e dar a este um feedback durante o processo. E por fim a avaliação somativa que de acordo com Luckesi (2002) e Hoffman (2005) por ser classificatória, é excludente e não permite que a escola cumpra seu papel democrático, contudo, Zabala (1998) defende que pode ser dado a esse modelo avaliativo um caráter formativo, numa perspectiva integradora, à medida que o aluno for contemplado em seus diversos aspectos. A partir da apreciação desses conceitos, espera-se contribuir para uma prática avaliativa que resulte na aprendizagem efetiva dos educandos.

1- A PRÁTICA AVALIATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR: MODALIDADES E FUNÇÕES

A avaliação da aprendizagem escolar apesar de ser um tema já bastante discutido nas formações continuadas dos professores, continua sendo polêmica no âmbito escolar. Causa ainda desconforto entre professores, alunos e equipe pedagógica em geral, quando são confrontados a prática avaliativa e o insucesso escolar. A preocupação constante dos professores em relação a avaliação acontece, de acordo com Haydt (1988, p. 07), “[...] porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino”. Para a maioria dos alunos, ser avaliado é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para muitos professores, a avaliação da aprendizagem é vista como uma questão burocrática ou um acerto de contas. Interpretada erroneamente,

nesse sentido, descaracterizam a avaliação de seu real sentido que é ser integradora e reguladora no processo de construção do conhecimento. Segundo Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”. Isso ocorre porque o ensino e aprendizagem acontecem mutuamente, de forma dinâmica tendo como interlocutores professores e alunos. Sabemos que o insucesso escolar, ou reprovação apontam muitos fatores que colaboram com os resultados negativos na aprendizagem, entretanto, tendo como foco nessa pesquisa confirmar ou refutar se é a prática avaliativa dos professores uma das principais causas que contribuem para os resultados ineficientes, propomos a reflexão sobre o processo avaliativo da aprendizagem à luz dos teóricos que a estudaram e a referenciaram, visto ser esse um conhecimento imprescindível para uma prática avaliativa eficiente e que gere resultados satisfatórios no cotidiano escolar.

Para isso, o professor precisa caminhar ao lado do educando, durante todo o percurso de sua aprendizagem. Dessa forma, Haydt (1988) considera que a avaliação da aprendizagem se pauta em três modelos que são Diagnóstica, Formativa e Somativa. E apresenta três funções que estão a esses modelos atreladas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Sobre essas modalidades e funções, discorreremos a seguir.

1.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUA FUNÇÃO INICIAL, INVESTIGATIVA

Ao iniciar o período letivo, é necessário que o professor faça uma avaliação diagnóstica da sua turma, para verificar o que os alunos aprenderam nos anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que eles estão levando para aquele ano/série. É comum o nível de conhecimento variar de aluno para aluno de uma mesma série, pois não existe turma homogênea. Por serem diferentes, os alunos seguem ritmos distintos, uns aprendem mais rapidamente que os outros. Também alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. E é por meio dessa avaliação diagnóstica, com função investigadora, “[...] que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos e específicos”. (HAYDT, 1988, p. 20). A tomada de decisão, o

planejamento ou replanejamento para intervenção na aprendizagem acontece a partir desse primeiro passo.

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor analisa os conhecimentos já alcançados pelos alunos, suas experiências pessoais, seus raciocínios e estratégias espontâneas, suas atitudes adquiridas em relação à aprendizagem, para em seguida adequar seu conteúdo às necessidades e dificuldades dos alunos e para que estes se conscientizem de seu ponto de partida. Segundo Luckesi (2002, p. 82), “[...] se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não os adquiriu, há que trabalhar para que adquira [...]”. Dessa forma: A avaliação diagnóstica servirá de ajuda ao processo de aprendizagem, fornecerá aos professores elementos que permitam identificar os saberes prévios dos alunos, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento.

Em uma abordagem de avaliação diagnóstica é necessário um diálogo constante entre avaliadores e avaliados, para avançar na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos educandos. Para isso, diversos instrumentos podem ser utilizados nesse tipo de avaliação, de acordo com a criatividade dos professores e os recursos disponíveis em sua realidade, tais como testes, portfólios, questionários, e roteiros de observação e de entrevista.

Luckesi (2000, p.08, grifos do autor), aponta que o ato de avaliar “[...] implica dois processos articulados e indissociáveis: **diagnosticar e decidir**. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado”. Primeiramente vem o processo de diagnosticar, constituído de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. O ato de avaliar começa pela constatação, de como o objeto é. “Não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (LUCKESI, 2000, p.08).

A segunda parte do ato de diagnosticar é atribuir uma qualidade, positiva ou negativa ao objeto de avaliação. Depois de analisado e qualificado, é obrigatório uma tomada de decisão sobre ele. Sobre a tomada de decisão no processor diagnosticador, Luckesi (2000) afirma que o ato de qualificar, por si, já implica uma tomada de posição que conduz a uma tomada de decisão, pois o ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Sem esses dois atos haveria incompletude ou não realização na avaliação.

Haydt (1988), mostra-nos que a avaliação diagnóstica não apenas determina a presença ou ausência dos conhecimentos necessários para que novas aprendizagens sejam efetivadas, mas propõe também identificar as dificuldades de aprendizagem, tenta discriminar e caracterizar suas possíveis causas. Sejam essas dificuldades de natureza cognitiva, afetiva ou emocional. Se forem identificadas dificuldades de natureza cognitiva, a autora pontua que provavelmente teve origem no próprio processo de ensino, portanto, a solução é de estrita competência do professor que buscará saná-las por meio de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação. Se forem identificadas no aluno dificuldades de natureza afetiva e/ou emocional, que ultrapassam a área de atuação do professor, e que incorrem em outros fatores que interferem na aprendizagem, é necessário encaminhá-lo ao profissional especializado, que possa ajudar a amenizar ou solucionar o caso. Atualmente, algumas escolas públicas de ensino regular implantaram as Salas de Recursos Multifuncionais que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotados matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

1.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA FUNÇÃO REGULADORA, CONTÍNUA E MEDIADORA

A avaliação formativa segundo Morales (2003) pretende avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo a fim de alcançar maior eficácia nos resultados dos alunos e evitar o fracasso escolar. A avaliação formativa funciona como controle para assegurar o êxito, e não se acomoda a identificar/constatar dificuldades de aprendizagem no final do processo, apenas. De acordo com Haydt (1988, p. 18), “[...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistêmico”.

Alguns educadores utilizam a avaliação formativa para identificar se os objetivos, as estratégias e os recursos usados para ensinar estão tendo resultados positivos, ou seja, se os alunos estão efetivamente aprendendo. Para Perrenoud (1999) esta prática de avaliação pode ser entendida como uma prática contínua que pretende melhorar as aprendizagens e contribuir para o acompanhamento e a orientação dos alunos durante todo

o seu processo de formação. Perrenoud (1999) pontua ainda que, quando a avaliação ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, assume uma função reguladora das aprendizagens e do desenvolvimento educativo, sendo assim considerada uma avaliação formadora.

A função da avaliação formativa, é contínua como é também, a avaliação diagnóstica, visto que o processo avaliativo não se encerra na observação. De posse do diagnóstico dos alunos, que vale aqui salientar, precisam ser observações registradas, o professor poderá, como coloca Hoffmann (1995) formular questões contextualizadas que interessem aos alunos e os impulsione a refletir, e lhes desperte a criatividade e a curiosidade. Se não houver essa disponibilidade e flexibilidade por parte do professor para esse fazer pedagógico, de nada adiantará apenas identificar as dificuldades de aprendizagem, precisa que o professor se disponha a fazer os ajustes necessários, enriquecendo sua didática, sua prática pedagógica. Dessa maneira desenvolverá a prática de avaliação, reconhecida como formativa.

A avaliação formativa oportuniza ao professor, dinamizar a ação-reflexão, possibilitando um acompanhamento contínuo, que estimula os alunos a novas questões.

E a avaliação formativa assume a função reguladora quando permite tanto aos alunos quanto aos professores que avaliem e sejam avaliados. Contribui significativamente para a aprendizagem, pois informa ao professor sobre o desenvolvimento do educando diante do que foi proposto, assim como informa ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, e busca, principalmente, caminhos para superá-los. Hoffmann (1995, p. 18), afirma que a avaliação é a “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Segundo Hoffmann (1995, p. 153), a avaliação significa a ação provocativa do professor, “[...] desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-se a um saber enriquecido”. É fundamental que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem ao fim da aplicação dos diversos instrumentos avaliativos, para conhecer seus erros e acertos. Assim poderá refletir e agir, superando suas dificuldades. Por isso, a avaliação não deve acontecer de forma improvisada ou esporádica, mas precisa ser constante e planejada, visto que integra o processo de ensino e aprendizagem, para assim, oportunizar a recuperação imediata, caso

o aluno necessite. Como bem esclarece Hoffmann (1995, p.67) quando afirma que “[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. O aluno passa por novos desafios, novas situações e formulam e reformulam suas hipóteses.

A concepção formativa pressupõe que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal e sem desafios cognitivos adequados, é improvável que os alunos venham adquirir da maneira mais significativa os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Isso apenas será possível, se ocorrer o processo de mediação em que o professor como protagonista, assume essa postura mediadora.

1.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA E SUA FUNÇÃO FINAL, INTEGRADORA

Reconhecida como modelo de avaliação tradicional, muitos professores experienciaram a avaliação somativa em sua própria escolarização e reproduzem esse modelo no âmbito escolar. Essa avaliação tornou-se alvo de críticas por pautar-se numa prática excludente, contudo resiste até hoje na atuação de muitos professores. Hoffmann (2005) opõe-se a prática da avaliação somativa, pois afirma que ao contrário da avaliação mediadora, que defende, não permite acompanhar passo a passo o processo educativo do aluno.

Assim como Hoffmann, Luckesi (2002, p. 66), também se opõe a essa prática de avaliação escolar quando afirma que ela “[...] tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”. A função classificatória da avaliação somativa visa o processo de verificação do rendimento e é considerado um instrumento precário de avaliação, pois gera hábitos e atitudes negativas de desonestidade, de fraude, de confiança no fator sorte e de memorização. Para Luckesi (2002) além de ser classificatória é uma prática antidemocrática, visto que não encaminha para uma tomada de decisão das ações educativas que garantam a efetiva aprendizagem dos alunos, ao contrário, contribui para assegurar a estagnação e a não apropriação das habilidades necessários para a construção do conhecimento. Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação com a finalidade classificatória em detrimento de outras possibilidades como a de integrar o processo avaliativo após a realização do diagnóstico e do acompanhamento da

aprendizagem, por exemplo; percebendo o aluno como ser humano que é, respeitando sua totalidade afetiva, social, motora, corporal e cognitiva. Pois todas as dimensões e aspectos precisam ser igualmente valorizados na formação do aluno. Zabala (1998) defende que a avaliação somativa seja realizada nessa perspectiva integradora, justamente porque vai juntar os três momentos: o inicial, o que acontece durante, ou seja, o acompanhamento, e o final. Num informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que pretendem ser tomadas a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo e num último estágio, o resultado final de todo o processo.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho busca contribuir para reflexão dos processos avaliativos da aprendizagem. Pois, a partir da reflexão e compreensão desses processos, acredita-se possível mudar a prática avaliativa dos professores que são sujeitos do processo, em face dos outros sujeitos, os estudantes. Essa prática requer do professor um contínuo replanejamento de objetivos a serem alcançados, a partir da constatação do conhecimento prévio dos alunos. Para avaliar é preciso ter objetivos traçados. Sem estabelecer objetivos, o professor não conseguirá avaliar seus alunos por não identificar que rumos pretende tomar para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem.

A educação é alvo de diversos estudos que constituem imenso valor para que novas práticas sejam desenvolvidas e melhoradas. No sentido da avaliação, viu-se nesta pesquisa ineficiência da avaliação que é classificatória. Apesar de avanços notáveis, observa-se que a pedagogia do exame ainda impregna as escolas, sendo este um fato comprovado no aspecto da historicidade. O que mudou no passar dos anos foi apenas sua roupagem, exame para teste e posteriormente avaliação no século XIX.

Isso significa que a escola continua a selecionar através de *rankings* ao invés de promover processos igualitários de aprendizagem e suprimento de deficiências que qualquer aluno possa apresentar em qualquer área do conhecimento.

É, portanto, preciso centrar no processo avaliativo com ênfase na avaliação diagnóstica, mediadora, formadora ao invés de classificadora pois estas possibilitarão o planejamento e posteriormente a tomada de decisões para melhorias na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

HAYDT, R.C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo. Ática, 1988.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORALES, Pedro SJ. **Avaliação escolar: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.