



Tipos de avaliação educacional

Nesta unidade, vamos tratar dos diferentes tipos de avaliação, considerando que, como comentamos nas unidades anteriores, avaliar é mais do que atribuir ao aluno notas e conceitos ou classificar o desempenho estudantil. O pressuposto é que avaliar é uma maneira de possibilitar a aprendizagem, acompanhando o processo de desenvolvimento das ideias, dos conceitos e das aspirações dos educandos.

De acordo com Benjamin Bloom, um importante pesquisador da área da aprendizagem, em especial da avaliação da aprendizagem, a avaliação pode ser classificada em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 8). Em razão da relevância desse autor para o tema em questão, seguiremos a classificação proposta por ele para tratar dos tipos de avaliação.

Para saber mais sobre Benjamin Bloom e sua teoria que tanta influência exerceu sobre a avaliação, acesse: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/mestria.htm>>.



Avaliação somativa

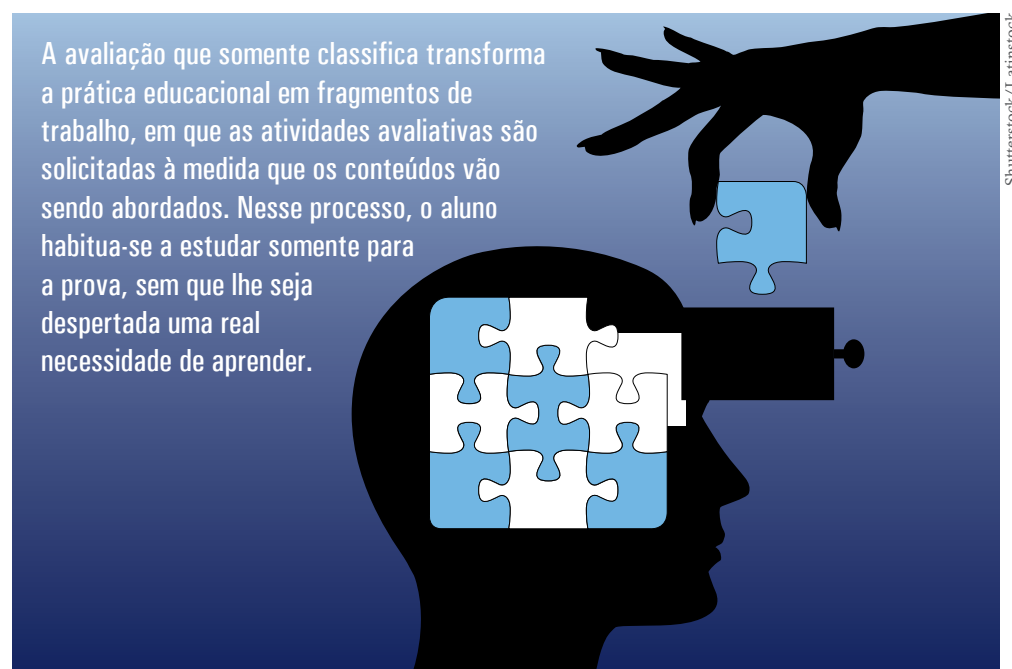
Também chamada de *somatória*, a avaliação somativa compreende a soma de vários instrumentos avaliativos. Assim, no decorrer de um período letivo (bimestre, por exemplo), em que o aluno realizou diversas atividades (trabalhos, pesquisas e provas), este recebe uma nota única pela soma desses resultados. Essa nota deve refletir o desempenho e as aprendizagens desse estudante no período em questão.



Ao optar-se por uma avaliação somativa, assumem-se duas vertentes: a classificação e a aprovação. A classificação diz respeito à quantidade de conhecimentos que o aluno demonstrou ter adquirido, o que o coloca em comparação com os demais estudantes em relação ao seu desempenho. A aprovação atesta que o educando está apto a frequentar o próximo nível de ensino. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 100).

Um dos problemas identificados nesse tipo de avaliação é o fato de ela poder resumir-se a mera classificação (avaliação classificatória), o que acarreta danos ao processo educacional. Imaginemos, por exemplo, que determinado aluno estuda por um tempo, realiza suas avaliações, recebe por elas resultados numéricos e simplesmente, no final desse processo, procura sua colocação num *ranking* com os demais estudantes, como se só bastasse ser aprovado para o ano seguinte, e não aprender.

É justamente essa visão que se procura mudar atualmente nas práticas educativas. Como argumenta Hoffmann (1998, p. 57), a avaliação não deve ser classificatória, pois ela “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”. Assim, cada atividade que o aluno faz tem valor por ela mesma, sem estar ligada a outra, sem ser parte de outro conhecimento maior.



A denominação *avaliação somativa* é questionada por Luckesi (2005, p. 1). Esse famoso estudioso brasileiro da área de avaliação defende que, em vez de *avaliação somativa*, deveríamos usar a expressão *resultados finais*, considerando que “esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados”. Para ele, designando a avaliação de *somativa*, reportamo-nos a práticas em que o fim do processo educativo passa a ser mais importante que o processo em si.

Portanto, é preciso considerar com cuidado a avaliação somativa, planejando suas atividades de modo que não essa prática não se transforme em um jogo de classificação, causando prejuízos ao processo educacional do aluno.

Avaliação diagnóstica

Esse tipo de avaliação funciona como um diagnóstico da realidade que se pretende examinar, fornecendo uma informação prévia acerca dos aspectos enfocados. Nas práticas da escola, em linhas gerais, conforme Ferreira (2009, p. 33), a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para:

- conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades;
- identificar possíveis dificuldades de aprendizagem;
- verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem;
- caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades;
- replanejar o trabalho.

Machado (1995, p. 33) observa que “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada” (MACHADO, 1995, p. 33). Um de suas funções consiste, portanto, na garantia de que todos poderão aprender, além de ser:

- um estímulo ao crescimento e ao fortalecimento das dinâmicas entre professor e aluno;
- um processo na busca do equilíbrio sem censuras, repressões e punições;
- uma segurança na caminhada pedagógica;
- uma garantia dos interesses e do direito das pessoas e das instituições;
- um meio para superar limites sem traumas;
- uma ajuda para o aluno saber tomar decisões, aprender a aprender por causa da transitoriedade dos conhecimentos. (MACHADO, 1995 p. 37)





A avaliação diagnóstica também tem a função de ajustar os conhecimentos dos educandos em relação aos programas de ensino, ou vice-versa. O professor pode detectar que está ensinando com base num programa muito fácil para o nível de determinados alunos e alterar o programa ou, da mesma forma, perceber as dificuldades dos estudantes em relação a um programa e ajudá-los a compreender melhor o que está sendo ensinado (HADJI, 2001, p. 19).



Um médico não se preocupa em classificar seus pacientes, dos menos doentes até os terminais. Tampouco destina a eles o mesmo tratamento. Ao contrário, dedica-se a encontrar para cada doente o tratamento adequado e, por isso, utiliza-se do diagnóstico para conhecer cada um deles. Porém, o diagnóstico sozinho não tem utilidade alguma. É verdadeiramente inútil se depois dele não vier uma ação apropriada. Com a avaliação também é assim: o diagnóstico é importante, mas de nada adianta se a ele não se sucederem ações concretas. (PERRENOUD, 2008, p. 15)



Shutterstock/Latinstock

É importante observar que não é o diagnóstico em si que faz a diferença (embora ele seja muito importante), mas sim a ação que se desenvolve depois de formulado o diagnóstico.

Quando, após uma avaliação diagnóstica, o professor retoma o sentido da aprendizagem, tendo a formação do aluno como eixo principal, temos outro tipo de avaliação, descrito a seguir.

Avaliação formativa



Ao longo deste livro, destacamos que a avaliação é uma parte do processo de ensino-aprendizagem, devendo também formar o aluno, e não só “cobrar” dele. A terceira categoria de avaliação identificada por Bloom é a avaliação formativa, que se caracteriza como aquela em que se busca manter o princípio básico da educação, isto é, ensinar (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Mas como é possível ensinar por meio da avaliação? A avaliação formativa está bastante relacionada à avaliação diagnóstica, pois propõe o uso do *feedback* que o diagnóstico pode dar, mas ao mesmo tempo contempla o uso de recursos para que os déficits identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetivada. Não se trata de aumentar a nota dos educandos, mas de ampliar sua aprendizagem. É, de fato, o tipo de avaliação que visa transformar a prática pedagógica. “Uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

O texto a seguir refere-se a uma história que ocorreu em uma escola na cidade de Curitiba (PR) e traz o relato de como uma avaliação diagnóstica se transformou em uma experiência de avaliação formativa. Acompanhe como a professora lidou com a situação de não aprendizagem de seus alunos e conseguiu auxiliá-los em sua construção de conhecimento.



De como a avaliação diagnóstica fez bem à matemática

A expectativa de cursar o quarto ano era enorme. Desde o fim do ano anterior, as crianças, muito ansiosas, já conjecturavam sobre como deveria ser difícil essa nova etapa. Passaram as férias e, enfim, chegou o primeiro dia da nova fase: estavam no quarto ano.

Como de praxe naquela escola, nas primeiras semanas de aula, os professores faziam uma avaliação diagnóstica para que pudessem conhecer um pouco os alunos que estavam ingressando na nova etapa.

E assim foi feito. Os alunos fizeram atividades diversas (que nem sabiam integrar uma avaliação diagnóstica) e seus professores procuraram colher naqueles resultados muito mais que números ou classificações; buscaram formas de educar aquelas turmas.



A professora do quarto ano C, no entanto, detectou que seus alunos não tinham conseguido realizar as questões de Matemática presentes na avaliação diagnóstica aplicada na turma. Como as demais turmas da escola não haviam apresentado dificuldades para a realização da atividade e considerando que esta era adequada ao nível da série, a professora percebeu que realmente estava diante de uma situação pedagógica que merecia uma atenção especial e que alguma medida precisaria ser tomada antes de ela prosseguir com os conteúdos do quarto ano. O receio dela era que, ao ensinar os conteúdos novos, os alunos não conseguissem compreendê-los, visto que lhes faltava a base para esse novo aprendizado.

Para a formulação do diagnóstico dessa situação, a professora recorreu à ajuda da pedagoga da escola. Descobriram que, enquanto os alunos dessa turma estavam no terceiro ano, em razão do excesso de atividades desenvolvidas, a professora não tinha conseguido realizar todas as atividades que poderia (e deveria) para que os alunos pudessem assimilar os conhecimentos matemáticos trabalhados. Assim, tinha deixado de aplicar algumas atividades práticas, desconsiderando em parte que as crianças precisam inicialmente trabalhar os conceitos de forma concreta para poderem construir seus conhecimentos (no caso da Matemática, o material dourado se constitui em um excelente exemplo de recurso que permite a realização desse tipo de prática).

Diante desse diagnóstico, o que fez a professora do quarto ano? Reconsiderou o que havia programado anteriormente (a revisão de conteúdos) e retomou os conceitos não aprendidos ainda, agora por meio de jogos e atividades práticas. Tudo foi resolvido em menos de um mês e a aprendizagem virou uma grande brincadeira, como o mundo infantil tem de ser.

A professora utilizou a avaliação diagnóstica para reordenar os ensinamentos da turma em questão. Sob esse preceito, a avaliação funcionou como formativa, pois deu bases para uma ação pedagógica voltada à verdadeira formação dos alunos.

A professora do quarto ano, ao assumir para si a tarefa de ensinar e não somente de “cumprir o planejamento”, deu a todos uma grande lição sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Nada é mais importante do que a aprendizagem do aluno, e a avaliação formativa pode ser uma excelente ferramenta para “colocar nos trilhos” uma aprendizagem quase perdida. No fim, a professora ainda teve a oportunidade de ouvir de seus alunos: “Profª, Matemática é uma delícia!”. E pôde concluir: “aquele que se preocupa com os efeitos da sua ação modifica-a para melhor atingir seus objetivos” (PERRENOUD, 2008, p. 78).



A professora do quarto ano retratada nessa narrativa poderia estar presente em muitas escolas do Brasil. Ela faz parte de uma nova geração de educadores que há tempos vêm modificando suas práticas educativa e avaliativa.

Observe que a professora poderia ter simplesmente atribuído uma nota baixa às crianças e culpado a docente do ano anterior. Se fosse assim, o diagnóstico seria usado somente para fortalecer uma postura de “medir” os conhecimentos e detectar que os alunos não sabiam o conteúdo. No lugar disso, a professora escolheu utilizar a avaliação formativa, considerando o diagnóstico como parte de um processo maior de avaliação que realmente pode formar o aluno. Diante do argumento da avaliação formativa, a educadora alterou sua programação, reviu suas abordagens pedagógicas e auxiliou os educandos na sua aprendizagem. Essa é, sem dúvida, uma nova postura na educação.

Há que se considerar que realizar a avaliação sob essa ótica da formação do aluno nem sempre é fácil, e há muita resistência a essa mudança, uma vez que perspectivas inadequadas de avaliação vêm sendo adotadas há muito tempo no ensino brasileiro.

De forma geral, para que seja possível colocar em prática a avaliação formativa, é necessário abandonar algumas ações associadas à avaliação – estigmatizada pelo senso comum –, no intuito de desenvolver um trabalho muito mais ético, responsável e comprometido, que vise realmente formar o estudante, e não somente quantificar seu desempenho. Conforme apontado por Ferreira (2009, p. 53), o professor:

- não deve ironizar respostas pessoais de seus alunos em situação de prova ou de outros instrumentos de avaliação;
- deve justificar seus julgamentos, pois o aluno tem direito de saber por que errou;
- deve procurar não proceder a correções que gerem ambiguidades;
- deve evitar a todo custo “marcar” alunos, castigando-os na correção com nota baixa, dando a entender que o processo educativo é baseado somente na nota;
- deve respeitar o aluno e avisar quando e como vai avaliá-lo;
- em hipótese nenhuma, pode subtrair pontos do aluno (pois é um direito adquirido dele).



Shutterstock/Latinstock

A participação pedagógica do professor na avaliação formativa é muito maior. Na verdade, não há como conceber esse tipo de avaliação sem o comprometimento docente com todo o processo de formação do aluno, compreendendo que a avaliação é parte da aprendizagem e como tal deve ser analisada.

Se o maior objetivo da escola é que os educandos aprendam e com isso se desenvolvam, a avaliação deve estar a serviço desse pressuposto. Deve então constituir-se como um ato de investigação da qualidade das aprendizagens dos alunos, configurando-se como avaliação diagnóstica e, a partir desta, motivar a proposta de ações que aproximem o desempenho real dos estudantes daquele que se deseja que eles alcancem (LUCKESI, 2011, p. 175).

No contexto da avaliação formativa, o professor se transforma em pesquisador da prática pedagógica e, para tanto, deve pautar-se pelos seguintes princípios, de acordo com Luckesi (2011, p. 175):

- **Conscientizar-se de que sua atividade tem por objetivo “iluminar” a realidade de aprendizagem de seu aluno** – Quando o docente avalia, acende uma lanterna para iluminar seu caminho de investigador, pois assim é mais fácil saber onde pisa, vislumbrar outros percursos possíveis e escolher estratégias para chegar ao seu objetivo, a aprendizagem do educando.
- **Comprometer-se com uma visão pedagógica que leve em consideração o fato de que o ser humano sempre pode aprender** – Já sabemos que a prática da avaliação tem relação direta com as ideias pedagógicas dos responsáveis por ela (professores, coordenadores, pedagogos). Assim, o comprometimento não é somente com a avaliação, mas com uma prática pedagógica de qualidade.



- **Estar ciente de que a construção do conhecimento depende tanto da exposição teórica de conteúdos quanto dos instrumentos utilizados para abordá-los na prática, além de algumas outras variáveis** – A avaliação é resultado de uma soma de fatores: a forma que o professor escolheu para avaliar, as ideias pedagógicas que permeiam essa escolha, as considerações acerca dos instrumentos utilizados, as datas de aplicação destes, a relação do aplicador com os educandos, entre outros fatores.
- **Ter a noção clara de que a prática avaliativa vinculada à aprendizagem só faz sentido se for parte de um processo e também se fornecer uma posição sobre a aprendizagem final do aluno** – A avaliação é realmente parte do processo educativo e deve ser entendida como uma prática que pode ser corrigida, reavaliada, retomada. Por outro lado, como os tempos da escola são limitados, é preciso apresentar ao educando um resultado final e uma certificação, que devem constituir-se em um testemunho da aprendizagem satisfatória obtida.

Devemos observar que os três tipos de avaliação que examinamos, em muitos momentos, podem mesclar-se nas práticas pedagógicas vigentes. O ator principal dessa escolha é o professor, que deve fazer suas opções de forma consciente, em conformidade com os objetivos que pretende alcançar e com o propósito de tornar a avaliação um elemento pedagógico capaz de contribuir para a aprendizagem do aluno.

