

- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). (2006) A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino técnico. Brasília: Inep.
- Hadji, Charles. (2001) A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Hermann, Nadja. (2001) Pluralidade e Ética em Educação. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hoffmann, Jussara. (2001). Avaliar para promover: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação.
- Ramirez, Francisco O.; Boli, Jonh. (2001) La Construcción Política de la Escolarización de Masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. In: Enguita, Mariano F. (Ed.) Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo. (pp. 297-314). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Simionato, Margareth F. (2011). A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva. IN: KRONBAUER, Selenir C. G.; Simionato, Margareth F. Formação de professores: abordagens contemporâneas. (pp. 101-110). São Paulo: Paulinas.
- Veiga, Ilma P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. (pp.13-22). São Paulo: Papyrus.
- Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). (2008). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papyrus.

4.46.

Título:

O erro sob a perspectiva da avaliação formativa referenciada com critérios absolutos: impactos no planejamento

Autor/a (es/as):

Silva, Claudio Henrique da [Faculdade de Tecnologia SENAC/SC]

Resumo:

Planejar e conduzir as aulas dentro de uma perspectiva de avaliação formativa referenciada com critérios absolutos representa, acima de tudo, uma mudança de paradigmas. Este trabalho aborda o paradigma do erro e os impactos no planejamento do ensino. Este trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica e a partir de dados e reflexões de planejamento e implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC no ensino superior dos cursos de tecnologia. Na avaliação formativa o erro deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele deve ser identificado e medido em relação a um critério absoluto. Esta

abordagem poderá oferecer ao aluno maior autonomia e mais oportunidades de aprendizagem. Para o planejamento do professor traz impactos significativos, uma preparação mais árdua e complexa, mas gratificante.

Palavras-chave:

Avaliação formativa; Erro; Planejamento do ensino.

Introdução

Planejar e conduzir as aulas dentro de uma perspectiva de avaliação formativa referenciada com critérios absolutos representa, acima de tudo, uma mudança de paradigmas. Sistema de registros, planejamento das aulas, o sistema de avaliação e seus instrumentos, o erro e o feedback estão entre os principais paradigmas a ser repensados. Sobre o propósito da avaliação, Zabala e Arnau (2010, p.170) fazem as seguintes perguntas:

“Para que deve servir a avaliação e quem, e quais, devem ser os sujeitos e objetos de estudo? A avaliação deve servir para punir o aluno segundo os objetivos adquiridos ou para valorizá-los? Ou talvez deva servir para auxiliar o aluno, estimulá-lo, conhecer de que forma aprende ou quais são as suas dificuldades ou suas melhores estratégias de aprendizagem, melhorar o processo de ensino, conhecer a conveniência de alguns conteúdos sobre outros ou a metodologia utilizada, ou para tudo isso ao mesmo tempo?”

Das muitas atividades docentes, a avaliação talvez seja a mais complexa e difícil. Quanto mais eficiente e eficaz for uma avaliação, maior esforço, preparação e reflexão ela irá exigir do professor. Eficiente e eficaz, neste caso, refere-se a uma avaliação que traga informações úteis e pertinentes, que possam ser revertidas em prol do aprendizado dos alunos, e não simplesmente dados quantitativos de sucesso ou fracasso.

Neste trabalho será abordado o paradigma do erro e os impactos no planejamento do ensino. Ao considerar a avaliação como um processo contínuo, o paradigma do erro deve ser repensado. Por conseguinte, uma nova visão sobre o erro trará impactos significativos ao planejamento do ensino.

Desta forma, este trabalho se mostra relevante na medida em que ao tratar o paradigma do erro no contexto de uma avaliação como um processo contínuo, indica caminhos para uma aprendizagem autônoma e participante por parte do aluno e que irá requerer deste e também do professor, mudanças profundas de paradigmas. Esta reflexão é importante na medida em que “as práticas avaliativas que vêm sendo realizadas nas instituições de ensino mostram-se, muitas vezes, incompatíveis com a

proposta de educação democrática, já que se caracterizam como classificatórias e eliminatórias.” (GORNÍ; SANTOS, 2009, p. 681)

Este estudo foi realizado através de revisão bibliográfica e a partir de dados e reflexões de planejamento e implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC, dos últimos 6 anos, no ensino superior dos cursos de tecnologia.

O paradigma do erro na avaliação somativa

Tradicionalmente, o erro é tido como elemento classificatório e eliminatório. Neste contexto, o erro é um fardo que o aluno continua a carregar, mesmo que em um momento posterior ele o tenha superado. A composição do resultado final inclui todos os erros, superados ou não.

Segundo Romanowski e Wachowicz (2009, p. 144) “A lógica do registro cumulativo é oposta à lógica da média. Na avaliação cumulativa, os resultados são incorporados e superados a cada tomada de dados para o registro, valendo somente a última versão, pressupondo-se que seja a melhor de todas. Na lógica da média, os resultados parciais permanecem com toda a sua potência, influenciando diretamente no registro final.” Como exemplo, considere-se um aluno cujas notas foram 2,0 na primeira avaliação e 10,0 na segunda. A segunda avaliação incluiu os conteúdos da primeira. Supondo-se que ambas tenham o mesmo peso e a média para aprovação seja 7,0, este aluno estará próximo da reprovação pois sua média final será 6,0, embora ele tenha superado os erros cometidos na primeira avaliação. Pode-se afirmar que neste contexto o paradigma do erro apresenta um caráter de punição. Ainda que o aluno se supere, ele deverá trazer consigo as “marcas” de seus erros.

Para Albrecht (1994) na avaliação somativa o erro é entendido como ausência que não pode ser suprida, uma vez que a verificação de conhecimentos se dá no final de um período. Na avaliação formativa ele aponta o erro como uma ausência momentânea e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Considerar o erro como parte integrante do processo ensino-aprendizagem significa entender o erro como um elemento necessário à construção do saber e por isto ele necessita ser compreendido e interpretado, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Ao invés de se tornar somente um registro, o erro no contexto da avaliação formativa é um elemento que indica possíveis intervenções que o professor poderá realizar para produzir modificações na aprendizagem dos alunos. O erro torna-se, então, um elemento diagnóstico. Segundo Romanowski e Wachowicz (2009, p. 140) “As intervenções baseadas no diagnóstico efetuado pelo professor para verificar as estratégias que os seus alunos empregam são informações confiáveis e facilitam interpretar o que está acontecendo com a aprendizagem.”

Oliveira (2010, p.2), ao se referir a visão de Haydt sobre a avaliação formativa, lembra que esta forma de avaliação representa “o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, encontrando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.”

Outro aspecto importante sobre o erro é que ele deve ser identificado e medido em relação a um critério absoluto e não comparativamente ao acerto de outro aluno, ou seja, através de uma avaliação referenciada em norma.

É comum encontrar professores que avaliam os alunos a partir da melhor resposta. Esta se torna um parâmetro para a avaliação dos outros alunos. Esta prática produz um resultado com qualidade variável, ora nivelando por baixo, ora nivelando muita acima do que se planejou para a disciplina. Isto tira do aluno a possibilidade de gerenciar seu próprio aprendizado na medida em que este não consegue ter claro onde precisa chegar. Cada avaliação será sempre uma surpresa quanto à meta a ser atingida. Por outro lado, uma abordagem que estabelece critérios absolutos permite que o aluno se aproprie do referencial que será utilizado como medida e possa, como autor do próprio processo de aprendizagem, perceber a distância ou proximidade em que se encontra deste referencial. Isto lhe permitirá modificar seus processos de aprendizagem corrigindo seu próprio curso no processo. Este é um cenário de regulação.

Segundo Perrenoud (1999, p.90), regulação é “o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio.” O professor tem aqui um papel fundamental ao oferecer *feedback* ao aluno e ajudá-lo a perceber seus erros e acertos, permitindo que ele tenha subsídios para sua própria regulação. Neste contexto, a auto-avaliação ganha uma dimensão muito mais profunda e rica, tornando-se para o aluno um instrumento capaz de levá-lo a promover mudanças no seu próprio aprendizado e também no seu processo de aprendizagem. Sobre a auto-avaliação Romanowski e Wachowicz (2009, p. 142) afirmam que

na avaliação formativa, possibilita examinar o que se sabe e o que não se sabe, para continuar e reorientar o ensino e a aprendizagem e quais as ações a serem empreendidas. Esse procedimento resulta numa análise aprofundada da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender. A metacognição traz uma nova possibilidade para a realização da auto-avaliação: avaliar-se e ajustar-se está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem.

Alcançar um objetivo não significa que não se pode melhorar. O caráter qualitativo da avaliação formativa referenciada com critérios absolutos propicia ao aluno e ao professor não somente a

informação se o aluno alcançou ou não o objetivo pretendido, mas também indica em que grau este objetivo foi alcançado. Não se trata simplesmente de saber ou não saber, mas da possibilidade de um aprimoramento constante. Isto se encontra no contexto da análise aprofundada da aprendizagem presente no comentário anterior de Romanowski e Wachowicz (2009).

Impactos no planejamento

O impacto imediato desta mudança de paradigma do erro pode ser observado no próprio processo de ensino-aprendizagem. As aulas deixam de ser um ambiente controlado e torna-se um ambiente fluido, ajustável, mutável. Para o professor habituado à ter todo o processo sob controle o impacto é significativo, chegando a ser assustador e paralisante. O planejamento tradicional das aulas, orientado pelo conteúdo, com avaliações escritas e pré-agendadas, torna-se insuficiente para que o professor, neste novo contexto, construa com os alunos os saberes necessários. Zabala e Arnau (2010) indicam que estas avaliações tradicionais, em caráter somativo, não irão prover as informações necessárias para que o professor possa efetivamente trazer ganhos para a aprendizagem dos alunos. Eles afirmam que as avaliações devem se dar no processo, onde se pode observar o quanto os alunos são capazes de mobilizar seus conhecimentos em busca de uma solução para o problema apresentado. Desta forma pode-se observar não somente o erro em si, mas o contexto em que ele ocorre. Isto implica em um processo avaliativo muito mais complexo do que o habitual.

Neste sentido, quais são os impactos que esta mudança de paradigma podem trazer ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem pelo professor?

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 161) “Seja qual for o sentido adotado, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, por conseguinte, é uma peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”. Em uma perspectiva de avaliação formativa referenciada por critérios absolutos, considerando-se o erro com parte integrante do processo de aprendizagem, a primeira mudança requerida no planejamento é uma mudança do olhar do próprio professor, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem como efetivamente processo e não somente como resultado.

Isto representa, inicialmente, um foco maior nos objetivos de aprendizagem do que nos conteúdos propriamente ditos. Caberá ao professor definir com clareza quais são os objetivos que devem ser alcançados durante o processo de modo a avaliar os alunos a partir de critérios absolutos definidos, e não comparativamente ao acerto de outro aluno. Além disso, o professor deve prever um momento no início de sua disciplina ou curso para discutir com os alunos os objetivos e critérios, de modo a tornar claro para eles como serão avaliados durante o processo. Como apresentado anteriormente, a mudança no paradigma do erro deve trazer para o aluno autonomia no seu aprendizado, dar a ele a condição de autor do seu próprio processo de aprendizagem.

Os conteúdos, por sua vez, devem vir ao encontro dos objetivos postulados, que devem ser alcançados pelo aluno. Segundo Behrens (2008, p.39) “não se contesta a relevância dos conteúdos das disciplinas, mas não os tomamos como o mais importante no caminho metodológico para se produzir conhecimento significativo.”

A avaliação como um processo contínuo irá requerer que o planejamento inclua diversos momentos de avaliação e feedback, onde o erro possa ser conhecido, reconhecido e transformado em motor de mudança. Como fruto destes momentos, o professor deve estar preparado para replanejar suas estratégias a partir do diagnóstico obtido da avaliação dos alunos e do *feedback* dado a eles. Ele deverá estar preparado para promover intervenções para modificar e melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, os instrumentos de avaliação devem ser escolhidos não somente para que os alunos possam expressar o que sabem do conteúdo, mas principalmente para que eles possam mostrar como mobilizam seus conhecimentos para solucionar os problemas que lhes são apresentados. Para isto o professor irá lançar mão de uma vasta lista de possíveis instrumentos de avaliação, além de conhecê-los bem, ou seja, o que cada instrumento permite avaliar, suas vantagens e desvantagens. Cabe salientar que muitas vezes o professor acaba equivocadamente avaliando a capacidade do aluno em lidar com o instrumento pensando que está avaliando o aluno quanto aos objetivos traçados. Algumas vezes a dificuldade do aluno não está em mobilizar seus conhecimentos ou em expressar o que aprendeu, mas com o instrumento em si. O que se pretende avaliar: se o aluno consegue **construir** um mapa mental ou se ele, **através** de um mapa mental é **capaz de expressar seu entendimento** sobre um contexto abordado? Isto irá depender do objetivo traçado inicialmente e deverá estar claro para o professor em seu planejamento.

Finalmente, o professor pode considerar a possibilidade de desenvolver e aplicar uma avaliação diagnóstica no início de sua disciplina ou curso. Ela lhe permitirá reconhecer os conhecimentos prévios que os alunos já possuem e replanejar sua disciplina ou curso a partir deste diagnóstico inicial.

Considerações Finais

A partir do exposto torna-se claro que planejar aulas sobre esta perspectiva é um processo mais árduo, complexo e que tomará um tempo muito maior de planejamento que em uma visão de avaliação somativa.

Desde o início da implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC pode-se observar a dificuldade encontrada por professores e também pelos alunos para lidar com o erro sob esta nova perspectiva. Em sua grande maioria, tanto professores como alunos passaram pelo processo tradicional de educação, tendo o erro como um grave problema e não como uma oportunidade de aprender. É latente o caráter de “culpa” decorrente dos erros que surgem durante o processo. No entanto, foi

possível observar que é um processo de transformação possível, gradual e que deve ser consciente e compartilhado. Capacitações, oportunidades de compartilhamento de práticas e visões por parte dos professores, *feedbacks* dos próprios alunos, tem se mostrado como alguns meios que tornam viável esta mudança de paradigmas.

Pode-se afirmar que é possível prever resultados mais gratificantes ao oferecer ao aluno maior autonomia e mais oportunidades de aprendizagem. Desta forma, o planejamento deverá contemplar mais momentos de avaliação e também de *feedback* ao aluno. E também ser construído a partir dos critérios e indicadores estabelecidos ao invés dos conteúdos. Os conteúdos deverão vir de encontro à necessidade apontada pelos critérios escolhidos.

O erro deverá ser pensado no planejamento não como um problema, mas como uma oportunidade de aprendizado e de crescimento.

Referências

- Albrecht, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA.
- Behrens, Marilda Aparecida (2008). *Paradigma da complexidade – Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ernandes, Domingos (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, vol.19, no.2, p.21-50.
- Gorni, Doralice Aparecida Paranzini & Santos, Alini Falcão dos. *Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2009, vol.17, n.65, pp. 675-694
- Oliveira, Gerson Pastre. *Avaliação Formativa nos Cursos Superiores: Verificações Qualitativas no Processo de Ensino-Aprendizagem e a Autonomia dos Educandos*. Retirado em Julho 05, 2011 de <http://www.rioei.org/deloslectores/261Pastre.PDF>.
- Perrenoud, Phillipe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Romanowski, Joana Paulin & Wachowicz, Lilian Anna (2009). Avaliação Formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: Léa das Graças Camargos Anastasiou & Leonir Pessate Alves (Orgs.) *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (pp. 133-149) 8. ed. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Zabala, Antoni & Arnau, Laia (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.