

# A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009

---

ROSÂNGELA DE OLIVEIRA PINTO\*

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI ROCHA\*\*

## RESUMO

O artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada em artigos publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, da Fundação Carlos Chagas, no período de 1999 a 2009, com o objetivo de compreender com que frequência e de que formas tem sido abordado o conceito de avaliação formativa na literatura científica. Utilizando o descritor “avaliação da aprendizagem” foram selecionados 33 artigos para leitura integral, sendo que, destes, 20 tratavam da avaliação formativa. Através da análise desses 20 artigos foi possível identificar que 5 assumem uma definição clara do termo e 15 somente apresentam características do que está sendo entendido por avaliação formativa. Buscou-se problematizar os resultados à luz de concepções sobre a avaliação formativa, destacando-se a necessidade de reflexões profundas sobre o conceito de avaliação formativa, enfrentando sua diversidade e complexidade.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa, Avaliação da aprendizagem, Periódico, Pesquisa científica.

## RESUMEN

Este artículo presenta y discute los resultados de una investigación realizada en artículos publicados en la revista *Estudos em Avaliação Educacional*, de la Fundación Carlos Chagas, entre 1999 y 2009, con el objetivo de comprender con qué frecuencia y de qué maneras ha sido

---

\* Mestre em Educação pelo Programa Pós Graduação da PUC Campinas (rosangela262@hotmail.com).

\*\* Professora Doutora do Programa de Pós Graduação da PUC Campinas (silrocha@uol.com.br).

abordado en la literatura científica el concepto de evaluación formativa. Utilizando el descriptor “evaluación del aprendizaje” se seleccionaron 33 artículos para una lectura completa, siendo que de estos, 20 trataban la evaluación formativa. A través del análisis de estos 20 artículos se identificó que cinco de ellos asumen una definición clara del término, y sólo 15 presentan características de lo que se entiende por evaluación formativa. Se ha buscado problematizar los resultados a la luz de concepciones sobre la evaluación formativa, destacándose la necesidad de una reflexión profunda sobre este concepto, enfrentando así su diversidad y complejidad.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, Evaluación del aprendizaje, Periódico, Investigación científica.

## **ABSTRACT**

This paper presents and discusses the results of a survey of articles published in *Estudos em Avaliação Educacional* (Studies in Educational Evaluation), by the Carlos Chagas Foundation, between 1999 and 2009, in order to understand how often and in which ways the concept of formative assessment has been discussed in the scientific literature. Using “assessment of learning” for the query, 33 articles were selected for full reading, and of these, 20 dealt with formative assessment. An analysis of these 20 articles showed that 5 of them assume a clear definition of the term and 15 only mention characteristics of what is being understood by formative assessment. We have tried to problematize the results in light of ideas about formative assessment, highlighting the need for a deep reflection on the concept, in face of its diversity and complexity.

**Keywords:** Formative assessment, Learning evaluation, Periodicals, Scientific research.

## A PESQUISA

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na revista *Estudos em Avaliação Educacional*. Esta pesquisa foi desenvolvida como parte da fundamentação teórica de um trabalho mais amplo, cujo objetivo geral foi o de compreender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem numa abordagem de currículo por competências, no contexto da educação profissional.

Nosso trabalho inspirou-se na publicação sobre o Estado do Conhecimento “Avaliação na Educação Básica (1990 – 1998)”, realizado sob a coordenação das autoras Elba Siqueira de Sá Barretto e Regina Pahim Pinto, desenvolvido na Fundação Carlos Chagas e viabilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Barretto, Pinto, 2001). Este “Estado do Conhecimento” apresenta análises da produção acadêmica sobre avaliação na educação básica, no período de 1990 a 1998. Entre os periódicos de maior expressão nacional na área, nove foram selecionados para o estudo dessas autoras, por conterem artigos que abordam expressamente a questão da avaliação na educação básica: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional* e *Série Idéias*. Dentre esses periódicos, as autoras encontraram uma grande concentração de artigos em três revistas: *Estudos em Avaliação Educacional* (responsável por 43% da produção sobre o tema), *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (com 23% da produção) e *Cadernos de Pesquisa* (com 12% da produção). A primeira e terceira revistas são editadas pela Fundação Carlos Chagas e a segunda é editada pela Fundação Cesgranrio.

Como nosso interesse de estudo dirige-se à “avaliação da aprendizagem”, buscamos localizar no trabalho de Barretto e Pinto quais eram, das revistas pesquisadas pelas autoras, as que apresentavam maior concentração de artigos que tratava dessa modalidade avaliativa. Localizamos, então, que as ocorrências mais frequentes estavam também em *Estudos em Avaliação Educacional, Ensaio* e *Cadernos de Pesquisa*. Assim, decidimos recortar para nossa pesquisa bibliográfica somente os artigos publicados nas revistas editadas pela Fundação Carlos Chagas, entendendo serem suficientes para a pesquisa nesse momento.

A partir dessas escolhas, realizamos uma seleção dos artigos que tratavam, especificamente, da avaliação da aprendizagem. Para este trabalho utilizamos o

descriptor “avaliação da aprendizagem”, que deveria estar presente nas palavras-chave e/ou no título do artigo. Identificamos, assim, 33 artigos para leitura integral na revista *Estudos em Avaliação Educacional* e 5 artigos na revista *Cadernos de Pesquisa*.

Concluída a leitura dos textos, os artigos da revista *Cadernos de Pesquisa* foram descartados, pois, apesar de indicarem o termo “avaliação da aprendizagem” como palavra-chave, de nossa perspectiva o assunto não era discutido de forma central em nenhum deles. Esses artigos mencionam a avaliação da aprendizagem, mas aprofundam-se na discussão de outros tipos de avaliação como a de sistemas, a avaliação externa, entre outras. Portanto, decidimos trabalhar apenas com o material selecionado na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que realmente faz das discussões sobre a avaliação da aprendizagem seu tema nuclear.

Realizamos, então, novas leituras integrais e intensivas dos 33 artigos publicados no periódico, durante o período de 1999 a 2009. A partir deste procedimento, foi-nos sendo possível identificar as tendências dos estudos em alguns aspectos que mais nos interessavam. Analisamos os segmentos de escolarização mais estudados, os tipos de pesquisas realizadas e os procedimentos metodológicos utilizados.

Os artigos publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional* têm focos bem variados, quantitativamente, nos diferentes segmentos educacionais: ensino fundamental (52%), ensino superior (18%), ensino médio (9%), educação de forma geral (9%), educação infantil (3%), educação profissional (3%), educação especial (3%) e pós-graduação *stricto sensu* (3%).

Os tipos de pesquisa apresentados nos artigos são: pesquisa bibliográfica, liderando com 13 artigos (representando 39% da produção<sup>1</sup>); estudo de caso com 4 (12%), pesquisa etnográfica com 2 artigos (6%), estudo de caso etnográfico com 2 (6%), pesquisa-ação com 2 (6%), problematização<sup>2</sup> com 1 (3%), metodologia experimental com 1 (3%). Em 8 artigos (aproximadamente 24% dos trabalhos analisados) os autores não deixam claro o tipo de procedimento metodológico adotado, em alguns casos referem apenas que se tratava de uma pesquisa qualitativa.

---

<sup>1</sup> As porcentagens foram aproximadas, ignorando-se as casas decimais.

<sup>2</sup> Optamos por sermos fiéis à forma como os autores dos artigos nomeiam os tipos de pesquisas realizadas, a metodologia e as formas de análise utilizadas.

Ao colocarmos estes resultados em diálogo com os encontrados na pesquisa coordenada por Barretto e Pinto (2001), uma primeira síntese já pode ser feita: nos últimos 10 anos (de 1999 a 2009) em alguns aspectos poucas alterações são encontradas nas tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, comparativamente aos 8 anos anteriores (1990 a 1998). A forte presença de pesquisas bibliográficas, a alta frequência de trabalhos em que não se indica claramente a metodologia utilizada e a tendência de os estudos empíricos dedicarem-se significativamente mais ao ensino fundamental foram pontos também registrados pelas autoras.

Quanto ao nosso interesse mais específico, dos 33 artigos lidos na íntegra, 20 tratam da avaliação formativa havendo, porém, variações nos aspectos que selecionam para análises e argumentações. Os outros 13 artigos abordam temas diversos relacionados à avaliação da aprendizagem. Nesses 13 artigos, encontramos diversos qualificativos usados pelos autores para a avaliação: diagnóstica (3); processual (1); processual e democrática (1); construtivista (1); em 7 trabalhos os autores não se detêm em qualificar o conceito de avaliação.

Com relação aos artigos nos quais a avaliação formativa é tematizada, 4 apontam esta modalidade como uma tendência nas discussões sobre avaliação da aprendizagem, mas abordam-na de forma tangencial; 14 argumentam sobre a importância da avaliação formativa, destacando as contribuições que pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem; por fim, em 2 artigos, encontramos alertas para a diversidade de concepções que podem estar sob o uso do termo, e, portanto, para os cuidados que devemos ter ao afirmarmos que utilizamos a avaliação numa perspectiva formativa. No quadro a seguir, elencamos os 20 artigos de acordo com essas análises:

**Quadro 1 – Diversidade de abordagens nos artigos que tratam da avaliação formativa**

Abordagem	Artigos
Abordam a avaliação formativa de maneira tangencial, aprofundando-se em outras questões	<p>VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. 2003</p> <p>GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. 2003</p> <p>ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicação para utilização. 2006</p> <p>GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. 2007</p>
Apontam as possíveis contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem.	<p>ALBERTINO, F. M. de F.; SOUZA, N. A. de. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. 2004</p> <p>ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. 2006</p> <p>ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. 2006</p> <p>BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. 2006</p> <p>GOMES, S. dos S. Práticas da avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. 2005</p> <p>RUY, R. C.; SOUZA, N. A. de. Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente. 2006</p> <p>SOUZA, N. A. de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. 2005</p> <p>BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. 2006</p> <p>CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. 2008</p> <p>GARCIA, J. Avaliação da aprendizagem na educação superior. 2009</p> <p>MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa alfabetização na idade certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. 2009</p> <p>STAINLE, M. C. B.; SOUZA, N. A. de. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. 2007</p> <p>GOMES, S. dos S. Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. 2003</p> <p>SILVA, E. A. da; JUNIOR, J. R. R. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. 2009</p>
Alertam para a diversidade de concepções que podem estar sob o uso do termo, e, portanto, o cuidado que se deve ter ao se afirmar que se utiliza a avaliação numa perspectiva formativa.	<p>GAMA, J. J. Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia. 2004</p> <p>FERNANDES, D. Para uma teoria da aprendizagem no domínio das aprendizagens. 2008</p>

A pesquisa realizada nas publicações da revista *Estudos em Avaliação Educacional*, entre 1999 e 2009, permitiu-nos identificar, portanto, que 61% dos artigos que se dedicaram a discutir a avaliação da aprendizagem abordavam a avaliação formativa. Este resultado contrasta (ao menos, em certos aspectos) com o que podemos apreender da revisão feita por Barretto e Pinto que tomamos como ponto de partida e de referência para nossa própria pesquisa.

As autoras apresentam os resultados de seu trabalho por categorias que são: referenciais teóricos e metodológicos da avaliação; avaliação da escola e na escola; avaliação de políticas educacionais; e, por fim, avaliação de monitoramento (Barretto, Pinto, 2001).

Os termos avaliação formativa, processo formativo e outros a eles correlacionados são objeto de pesquisas e estudos nos trabalhos analisados por Barretto e Pinto, mas tudo indica que naqueles artigos relacionavam-se mais fortemente com a categoria referenciais teóricos e metodológicos do que com a categoria avaliação da escola e na escola, dentro da qual encontra-se a subcategoria avaliação da aprendizagem. Há pistas, portanto, de ter ocorrido um processo de aproximação entre as questões da avaliação da aprendizagem e as proposições do conceito de avaliação formativa, no decorrer dos anos. Para dimensionarmos melhor esta questão, consideramos necessário apresentar um breve arrazoado sobre a origem e a trajetória do conceito de avaliação formativa, buscando explicitar significados diferentes implicados neste conceito.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

A intensificação das relações entre avaliação formativa e avaliação da aprendizagem pode sugerir tratar-se de um fato novo. Porém, é importante dizer que isso não é, propriamente, verdadeiro. Vários autores dos artigos por nós analisados dão créditos a Scriven como o primeiro a utilizar o termo “avaliação formativa”, em 1967, inserindo-o em suas discussões sobre currículos. Entretanto, aponta-se também que a expansão do uso desse termo ocorre através de Bloom em 1971, em destaque, no “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar”, publicado em 1983, com autoria de Benjamin Bloom, Thomas Hastings e George Madaus.

É bastante frequente encontrarmos na literatura da área educacional indicações de que o campo da avaliação tal como se encontra atualmente tem suas raízes no trabalho de Ralph Tyler. Antes das proposições deste autor, predominavam os testes padronizados de escolaridade, centrados apenas nas habilidades dos indivíduos. Se-

gundo Hoffmann (2003), Ralph Tyler (1949) desenvolveu a concepção de avaliação por objetivos.

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. (Hoffmann, 2003, p. 33)

O enfoque desse teórico é comportamentalista e, portanto, centralizado na verificação de mudanças de comportamento, apenas. Apesar das críticas feitas a esta abordagem da avaliação e da reconhecida existência de estudos recentes mais inovadores e ditos progressistas da avaliação educacional, encontramos ainda muito presente nas práticas escolares essa visão da avaliação. Ainda segundo Hoffmann (2004),

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (Hoffmann, 2004, p. 34)

Durante toda a década de 1970 e início da década de 1980 permanecem fortes os elementos desse paradigma de avaliação por objetivos e também mais tecnicista. Segundo Saul (2001, p. 31), “dentre os autores brasileiros que seguiram a ‘escola’ de Tyler, destacaram-se: Daila Sperb, Marina Couto e Lady Tina Traldi”.

Paralela a essa tendência comportamentalista e tecnicista da avaliação educacional, encontra-se a proposta de Scriven, que apresentou, em 1967, os conceitos de avaliação somativa e formativa, com enfoque nos programas de ensino; esta proposição é estendida ao processo ensino e aprendizagem por Bloom em 1971, conforme já apontamos anteriormente.

Em 1971, Bloom e seus colaboradores (Hastings e Madaus) publicam o “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar” resgatando as ideias de Scriven; pode-se qualificar este manual como uma obra essencialmente interessada



em apresentar técnicas de avaliação, não alterando a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler.

A partir de meados da década de 1980, parte dos estudos sobre a avaliação educacional passam a argumentar sobre a importância de que este processo seja mais democrático, e a avaliação numa abordagem formativa é retomada e reformulada por alguns autores. Dentre eles, ganham destaque Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Afonso (2009), importantes referências em grande parte dos artigos que analisamos. Veremos a seguir, de modo sintético, algumas peculiaridades nas definições dadas por esses autores sobre o conceito de avaliação formativa. Nossa intenção ao fazê-lo é lançar as bases para depois refletirmos sobre os modos como este mesmo conceito é trabalhado nos artigos que analisamos.

Perrenoud em seu livro “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas”, publicado em 1999, aborda a avaliação formativa destacando que as mudanças necessárias para aprimorar a avaliação precisam tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Para o autor,

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (Perrenoud, 1999, p. 15)

Neste mesmo texto, Perrenoud destaca que a proposição do conceito de avaliação formativa, em muitas situações educacionais concretas, confronta-se com a avaliação tradicional instalada nas escolas, provocando um duplo sistema de avaliação: a avaliação tradicional como obrigação da nota aos pais e à administração escolar e a avaliação formativa, ganhando reconhecimento entre os educadores.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve levar

O professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (Perrenoud, 1999, p. 89)

Avaliação formativa e regulação dos processos de aprendizagem estariam, portanto, intrinsecamente relacionadas. Para o autor, a regulação das aprendizagens se denomina como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo de domínio” (Perrenoud, 1999, p. 90). Trata-se, portanto, principalmente de uma avaliação individualizada e exige investimentos diferenciados, dentre os quais a identificação do caminho percorrido pelo indivíduo é muito relevante, em busca de construir possibilidades de autorregulação. Nas palavras do próprio autor, “apostar na autorregulação, em sentido mais estrito, consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 1999, p. 97).

Charles Hadji (2001) em seu livro “Avaliação Desmistificada” destaca a informação como uma primeira característica da avaliação formativa. Segundo o autor, é necessário observar, a fim de “não deixar à sombra nenhum dos aspectos do processo de aprendizagem (aspectos cognitivos, relacionais, materiais etc.) e de não descartar nenhum modelo de interpretação” (Hadji, 2001, p. 64). O autor menciona o *feedback* como a principal estratégia para explicitar essas informações, tanto para os alunos como para professores, a fim de promover a melhoria do processo de aprendizagem. Informar deve ter as funções de promover regulação e a autorregulação. Portanto, assim como em Perrenoud (1999), na obra de Hadji a autorregulação é indicada como uma importante estratégia e/ou meta da avaliação formativa.

A autorregulação torna-se a chave do sistema, “peça mestra de todo o dispositivo pedagógico”. Mas está claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. É o primado da autorregulação que faz a avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si “um bom sistema interno de orientação”. (Hadji, 2001, p. 68)

O autor destaca que a avaliação formativa precisa ocorrer durante o processo pedagógico e não somente de forma cumulativa, ao final dos períodos em que este se organiza, visando apenas uma certificação. Não que a certificação não seja importante, ou seja, desprezível, mas não pode ser apenas cumulativa/quantitativa e a única meta da educação.

Hadji (2001) afirma que a avaliação formativa, para o professor, implica quatro grandes condições:

Condição 1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o professor); Condição 2: não se limitar a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas; Condição 3: tornar os dispositivos transparentes; Condição 4: desconfiar dos entusiasmos e abusos de poder. (Hadji, 2001, p. 75)

Para o autor, não se pode falar que fazer avaliação formativa é fácil já que “devido ao que compreendemos da atividade de avaliação, torná-la formativa exigirá muita lucidez, inventividade e tenacidade”. Ainda segundo o autor,

Será preciso superar obstáculos “objetivos”, tais como a existência de representações inibidoras, a relativa pobreza dos saberes disponíveis sobre os objetos de aprendizagem/avaliação, ou a inércia dos atores que, por preguiça ou por medo, não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar. (Hadji, 2001, p. 131)

Pelos argumentos expostos e pelas formas similares de abordá-los, podemos dizer que Hadji (2001) se aproxima bastante do pensamento de Perrenoud (1999) sobre a avaliação formativa.

Por último – e de propósito –, faremos algumas considerações sobre o trabalho de Afonso (2009), tendo como referência principal seu livro “Avaliação Educacional: regulação e emancipação”. A escolha desta ordem de apresentação decorre de peculiaridades deste autor por discutir o tema avaliação educacional acrescentando à perspectiva educacional (da qual destaca as contribuições de Perrenoud) aportes sociológicos (sobretudo fundamentado em Bourdieu)<sup>3</sup>. Mas convém, desde já, sinalizar que estes acréscimos permitem a Afonso conceituar avaliação formativa numa perspectiva singular e trazer à luz questões que não estão suficientemente demarcadas em Perrenoud e Hadji.

---

<sup>3</sup> As obras de Perrenoud e Bourdieu trabalhadas por Afonso são as seguintes: Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970) “La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement”; Perrenoud (1984) “La fabrication de L’Excellence Scolaire”; Perrenoud (1985) “La place d’une sociologie de l’évaluation dans l’explication de l’échec scolaire e des inégalités devant l’école”; Perrenoud (1986) “L’évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d’une sociologie des pratiques”; Perrenoud (1987) “Anatomie d l’excellence scolaire”; Perrenoud (1989) “Vers une sociologie de l’évaluation”; Perrenoud (1992) “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática na mudança pedagógica”.

Para Afonso, a avaliação formativa é um conceito amplo e importante por possibilitar a ruptura com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa. Nesta modalidade avaliativa, reconhece-se a pluralidade de formas de excelência escolar aliada a exercícios de uma pluralidade de pedagogias, que permitem valorizar atividades e atuações diferentes, onde todos possam encontrar a sua forma própria de sucesso.

O autor alerta, porém, que toda discussão sobre avaliação educacional deve lançar luzes, claramente, sobre suas relações com o mercado e com o Estado. Nesta discussão, portanto, importa destacar que o desenvolvimento do modo de produção capitalista fez com que o exame se tornasse, cada vez mais, uma peça chave para garantir a quantidade e qualificação dos técnicos, empregados e especialistas requeridos pelo aparelho de reprodução.

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num “vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado”. (Afonso, 2009, p. 30)

Como vimos, é no século XX que pela primeira vez a expressão “avaliação educacional” aparece, à época vinculada a uma tendência comportamentalista e tecnicista. Somente a partir dos anos 70, de forma bem tímida, surgem algumas correntes de avaliação educacional de caráter mais democrático. Mas, a partir da década de 80, a avaliação educacional vai sendo constituída como um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas; desde então, o interesse pela avaliação por parte de governos neoconservadores e neoliberais aumenta progressivamente, traduzido na atualidade pela expressão “Estado Avaliador”.

Esta expressão significa, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. (Afonso, 2009, p. 49)

As mudanças nas formas de organização do trabalho e o desenvolvimento da tecnologia, no contexto da organização capitalista, é o papel que a avaliação ganha neste cenário. Por intermédio de alguns organismos multilaterais como a Unesco, entre outros, o interesse pela avaliação aumenta, principalmente por três razões:

i) A necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada; ii) a necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; iii) a nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas. (Afonso, 2009, p. 64)

No Brasil, é possível perceber o crescente poder de regulação e controle do Estado sobre a educação através de alguns instrumentos para avaliação externa e em larga escala, como por exemplo: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a Prova Brasil, apenas para mencionar os instaurados pela esfera federal.

Segundo Afonso (2009, p. 85) os discursos, a partir dos anos 80, “fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica”. Para garantir a “eficiência” e a “produtividade” é necessário estar voltado aos resultados e produtos – neste caso, os educacionais –, corrigindo de forma eficaz o que não está adequado. A linguagem da excelência culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições. O desemprego, neste discurso, é culpa das pessoas que não souberam adquirir a educação adequada mais do que dos poderes públicos que não souberam oferecê-la.

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se afora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve a obtenção simultânea daqueles objetivos. (Afonso, 2009, p. 119)

Com base nestas reflexões críticas sobre o que vem ocorrendo com o sistema educacional e com sua significação numa sociedade capitalista, Afonso (2009, p. 25) faz avançar o conceito de avaliação formativa, afirmando que somente esta modalidade, “enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade e intersubjetividade validada, nos parece promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação”. O termo é utilizado, segundo o próprio autor, baseando-se na concepção de emancipação abordada por Saul no seu livro “Avaliação Emancipatória”. Para esta autora, a avaliação deste tipo é o proces-

so que prevê também a consciência crítica da realidade, que deve contribuir para a libertação dos sujeitos de condicionamentos determinados, e que exige postura democrática, promove o diálogo, a reflexão e o antidogmatismo (Saul, 2001).

Hadji (2001) e Perrenoud (1999) alertam sobre a importância de se considerar quais são os objetivos da avaliação que se pretende realizar, seja ela formativa ou somativa/cumulativa, afirmando que mesmo a avaliação formativa pode se transformar em uma avaliação que não atenda ao seu propósito de realmente melhorar as aprendizagens. Afonso (2009) vai além nesta reflexão, enfatizando que a avaliação formativa é um dos instrumentos fundamentais da escola democrática e se torna um caminho para a emancipação dos indivíduos. Portanto, não se trata, meramente, de melhorar as aprendizagens ou de garantir a eficácia e eficiência do sistema educacional; a questão é que dependendo dos objetivos com que se realiza a avaliação, mesmo em situações em que ela é qualificada como formativa, pode permanecer pouco vinculada ou comprometida com a constituição e o desenvolvimento da consciência crítica dos avaliados e dos avaliadores.

Questionamentos em busca de identificar a serviço de quem e/ou de que está a avaliação – do controle do Estado com um poder coercitivo sobre os professores e a escola, ou a serviço da emancipação, desenvolvimento, promoção do ser humano e da escola – são fundamentais neste debate. Além disso, para que a avaliação formativa – com esta perspectiva emancipatória – aconteça, são necessárias importantes transformações que não dependem apenas de um único ator educativo, o professor.

Buscaremos, no próximo tópico, apresentar nossas análises sobre os 20 artigos que abordam a avaliação formativa no período de 1999 a 2009, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*. Nosso objetivo será o de tecer relações com as questões implicadas nas abordagens de Perrenoud, Hadji e Afonso e verificar se e de que forma elas repercutem ou não nos trabalhos publicados.

## A ANÁLISE DOS ARTIGOS

Pelas análises dos 20 textos que abordam a avaliação formativa foi ficando claro para nós que não são todos que assumem, explicitamente, alguma definição desta modalidade de avaliação; referimo-nos aqui à ausência de definições próprias dos autores dos artigos ou de menções a definições referenciadas em outros autores. Somente cinco artigos definem com clareza o termo avaliação formativa e desenvolvem seus trabalhos a partir disto; os restantes optam por somente apresentar algumas características do que está sendo entendido por avaliação formativa. Os artigos que explicitam a definição de avaliação formativa são os seguintes:

**Quadro 2** – Artigos que trabalham a avaliação da aprendizagem a partir de uma definição formativa

<b>Autores</b>	<b>Artigos</b>
GAMA, J. J.	Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia. 2004.
SOUZA, N. A. de.	Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. 2005.
FERNANDES, D.	Para uma teoria da aprendizagem no domínio das aprendizagens. 2008.
CHUEIRI, M. S. F.	Concepções sobre a avaliação escolar. 2008.
SILVA, E. A. da; RODRIGUES, J. R. R.	Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. 2009.

Souza (2005) trata da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, formativa e recapitulativa<sup>4</sup> para o desenvolvimento de competências na formação da área de saúde. Segundo esta autora, a avaliação formativa deve ser definida da seguinte forma:

A avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo. (Souza, 2005, p. 73)

Para a autora, a avaliação formativa é aquela que consegue precisar a evolução do aluno durante o processo ensino e aprendizagem, possibilitando ao docente avaliar e ajustar as práticas pedagógicas a fim de melhorar e adequar essas práticas a serviço da aprendizagem. A autora também destaca a avaliação formativa como aquela que não só orienta o trabalho docente, mas também a que permite ao aluno “ajustar seus

<sup>4</sup> A **dimensão recapitulativa** consiste em um processo de síntese de uma temática abordada, de um curso levado a termo, de um nível de ensino finalizado. Assim, constitui um momento – demarcado no tempo, que pode se prolongar e se estender a uma sequência de eventos programados – que permite determinar o grau e a qualidade das aprendizagens manifestadas em confrontação com os resultados esperados (Souza, 2005, p. 74, ênfase da autora).

esforços nos aspectos da aprendizagem que necessitam de maiores investimentos para serem apropriados” (Souza, 2005, p. 73).

Chueiri (2008) faz em seu artigo reflexões sobre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. A autora elege quatro categorias para suas análises, que são: as práticas de exames e provas da pedagogia tradicional; a avaliação como medida da pedagogia tecnicista; a avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho do aluno; e, por fim, a concepção qualitativa de avaliação. Chueiri contextualiza a avaliação formativa nas concepções de regulação do desempenho. Apoiando-se, sobretudo, em Perrenoud, afirma que a avaliação, numa lógica formativa,

Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e re-inserindo o aluno no processo educativo. (Chueiri, 2008, p. 58)

A autora ressalta ainda a importância de um delineamento flexível do processo de avaliação que permita um enfoque progressivo no processo de ensino e aprendizagem, sendo possíveis as descobertas sucessivas e as transformações do contexto.

Segundo Fernandes (2008, p. 358), a avaliação formativa tem como principal finalidade “melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que professores e alunos possam perspectivar e planejar os passos seguintes”. O autor considera e aponta em seu artigo as dificuldades advindas da diversidade conceitual para definir a avaliação formativa. Resgata as diferentes tradições teóricas, nomeadamente as francófonas e as anglo-saxônicas. Segundo o autor,

Na tradição francófona de investigação a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do auto-controlo, da auto-avaliação ou da auto-regulação (e.g., Bonniol, 1989; Cardinet, 1991; Grégoire, 1996; Perrenoud, 1998a, 1998b). Na tradição anglo-saxônica o conceito chave é o *feedback* que surge associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem (e.g., Black; Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994, 1999; Gipps; Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004). (Fernandes, 2008, p. 352)



Apontando as diferenças entre essas duas tradições e o que poderiam ser considerados “limites” nas mesmas, esse autor propõe utilizar a terminologia “avaliação formativa alternativa”, que congrega uma diversidade de designações da avaliação formativa e integra também perspectivas e contributos das abordagens francófonas e anglo-saxônicas. Segundo o autor,

Tal como nos tem mostrado a investigação empírica, há ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa. Isto é, concepções relativas à sua natureza, aos seus conteúdos, princípios, funções e relações com o ensino e a aprendizagem. É preciso sublinhar que a avaliação formativa de matriz construtivista/cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas, que não são mais do que versões mais ou menos formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação formativa que foi conceitualizada nos anos 70 do século XX. (Fernandes, 2008, p. 367)

No artigo “Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeito no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno”, os autores Silva e Rodrigues (2009), analisam os efeitos da avaliação formativa com suporte de alunos tutores na aprendizagem de Matemática, na primeira série do ensino médio e definem a avaliação formativa da seguinte forma:

A avaliação formativa permite ao professor detectar as falhas em sua prática, possibilitando o replanejamento constante das atividades escolares com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Por outro lado, também possibilita aos alunos a detecção dos pontos que precisam ser melhorados. (Silva, Rodrigues, 2009, p. 41)

Os autores citados acima enfatizam a importância que a avaliação tem para o trabalho do professor (implicando replanejamento e adequação de suas práticas) e para o aluno (que deve participar ativamente de processos de identificação de suas falhas e ser corresponsável pelo processo de aprendizagem).

Apesar de cronologicamente ser o mais antigo dos textos citados, deixamos por último o artigo “Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia”, de Gama (2004), propositalmente, por nos parecer que traz contribuições diferenciadas dos textos anteriormente destacados, em alguns importantes aspectos. Este autor apresenta a diversidade de concepções nos discursos sobre a avaliação formativa, em perspectiva histórica, e realiza discussões importantes com relação às práticas concretas do que se nomeia como avaliação formativa nas escolas públicas; a partir disso, nos alerta sobre o fato de que:

A simples intenção de levar os alunos a obter sucesso por meio de algum teste, prova ou exercício aplicado com o intuito de melhorar os resultados, ou a discussão dos objetivos de alguma tarefa ou exercício de avaliação com os alunos, ou ainda o acompanhamento de perto dos modos de trabalhar, tudo isto pode ser insuficiente para configurar uma avaliação formativa. (Gama, 2004, p. 62)

O autor problematiza uma tendência recorrente nas produções sobre avaliação formativa em que algumas características, por si só, sejam consideradas suficientes para afirmar que se realizam práticas avaliativas numa concepção desse tipo. Gama faz um resgate histórico da concepção de avaliação formativa iniciada com Scriven (1967) e traz as concepções atuais desta modalidade de avaliação que utilizam principalmente Afonso (2000), Hadji (2001) e Perrenoud (1999, 1999a, 2000), alertando que, apesar dessas teorias apresentarem um tom progressista, ainda estão carregadas de conservadorismo e tecnicismo, como podemos ler no próximo excerto:

O caráter taumatúrgico da avaliação formativa, por mais que se apresente como “progressista”, na verdade, tem um tom conservador e tecnocrático acentuadamente preocupado com a eficácia, a competitividade e a excelência, visando a transformações que se dão, sobretudo em níveis de administração e gestão dos sistemas de ensino. Tal caráter, além de afetar a autonomia dos professores e das escolas, busca redistribuir os poderes de decisão e controle. (Gama, 2004, p. 63)

Segundo Gama, as diversas acepções de avaliação formativa assumidas entre os seus defensores mostram-se ainda distantes do enfoque e objetivos que essa abordagem de avaliação deve ter. Em suas palavras,

A avaliação formativa pouco avança por causa de sua pequena ou nenhuma capacidade de desconfiar, questionar e propor transformações radicais. Ideologicamente, a maior parte dos seus enunciados prossegue desenvolvendo contribuições que servem para a inculcação de crenças explícitas e normas compatíveis com a deseabilidade das estruturas sociais, assim como inclina professores e alunos ao monitoramento e ao controle, à submissão e à obediência, em tempo de redefinição das relações entre os indivíduos e o Estado. O explícito desejo de inclusão social de todos, contudo, sequer assegura o desenvolvimento de hábitos e habilidades próprias das classes dominantes ao longo da escolaridade. (Gama, 2004, p. 64)

Dos autores estudados, os trabalhos de Fernandes (2008) e Gama (2004), portanto, se diferenciam pelo interesse em fazer recuperação histórica das diversas

concepções e filiações teóricas e filosóficas que circulam sob o termo avaliação formativa e que marcam diferenças nos objetivos e nas operacionalizações de seus usos. Os autores, de forma geral, destacam que a intenção maior da avaliação formativa é melhorar as aprendizagens e o ensino. Porém, Gama (2004) argumenta, ao longo de todo o seu artigo, sobre as armadilhas dessas práticas formativas que podem, ao invés de promover a emancipação, reafirmar o conservadorismo e a manutenção de uma avaliação excludente e preocupada apenas com a seleção e certificação. A pergunta nuclear proposta pelo autor pode ser assim sintetizada: as práticas da avaliação formativa ainda permanecem atreladas a concepções e práticas tradicionais de uma avaliação que não contribui para a transformação e emancipação do ser humano e sim para a manutenção da situação atual?

Entendemos, então, que as práticas da avaliação formativa precisam ser repensadas e analisadas, pois “os [aparentemente] simples ‘o quê’ e ‘como’ avaliar são questões de poder que implicam a formação da identidade e da subjetividade dos educandos” (Gama, 2004, p. 51).

De forma geral, os demais artigos citam as características da avaliação numa lógica formativa, que são:

- Processo **contínuo** e **progressivo**.
- Atividade **flexível** do processo de ensino e aprendizagem.
- **Supervisão** e **acompanhamento** do aprendizado dos alunos.
- **Orientadora** da atividade educativa.
- **Individualizada**, promovendo o desenvolvimento de cada indivíduo.
- Prática educativa **contextualizada**.
- Práticas avaliativas **integradoras** e **não excludentes**.
- Práticas de avaliação fundamentadas no **diálogo**.
- Modalidade avaliativa que tem como principal finalidade a **reflexão sobre a prática** tanto do professor quanto do aluno.
- Inclui **autoavaliação**, que permita ao aluno olhar para a sua aprendizagem para tomar **consciência do processo de aprendizagem** e dos seus resultados e **para melhorar a eficácia de suas ações**.
- A importância de fornecer **feedback** ao aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem.
- **Intervenção no processo de aprendizagem** tanto de forma coletiva como individual.