

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

**SUSANA LISBOA GAVASSI**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: um desafio aos professores das séries  
finais do ensino fundamental**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA**

**2012**

SUSANA LISBOA GAVASSI



**AVALIAÇÃO FORMATIVA: um desafio aos professores das séries  
finais do ensino fundamental**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Priscila Pigatto Gasparin

MEDIANEIRA

2012



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

Avaliação formativa: um desafio aos professores das séries finais do ensino  
fundamental

Por

**Susana Lisboa Gavassi**

Esta monografia foi apresentada às 20 h e 10 min do dia 30 de Novembro de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof.<sup>a</sup>. Priscila P Gasparin  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup>. MSc. Neusa Idick Scherpinski  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof.<sup>a</sup>. MSc. Marlene Magnoni Bortoli  
UTFPR – Câmpus Medianeira

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS.

Que nunca me desamparou!

AOS MEUS PAIS, IRMÃOS, ESPOSO E FILHOS.

A vocês, que sempre estiveram presente nos momentos da minha vida!

A PROFESSORA PRISCILA.

Que foi paciente e prestativa para que este trabalho se concretizasse!

## RESUMO

GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação Formativa**: um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental. 34f. Monografia. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira, 2012.

A avaliação é uma temática que constantemente está sendo discutida nas escolas pelo fato de compor o processo de ensino e aprendizagem. Pode ser realizada de forma contínua, processual e formativa com uma variedade de instrumentos selecionados conforme os objetivos destacados. A avaliação formativa deve ser priorizada no cotidiano escolar, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, foco desta pesquisa. O objetivo do presente trabalho foi de analisar e refletir sobre os referenciais teóricos que abordam a temática, além da contribuição de outras pesquisas realizadas sobre avaliação formativa para as séries finais do ensino fundamental destacando a importância para se efetivar a promoção, valorização dos alunos e a correção das possíveis distorções observadas durante o percurso de produção. O trabalho baseia numa pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória por meio de uma revisão de literatura. Esta pesquisa pode contribuir para reflexão sobre a avaliação formativa no processo ensino/aprendizagem, além ainda de ser um dos referenciais para outros pesquisadores que almejam dar continuidade aos estudos.

**Palavras-chave:** Processos avaliativos. Aquisição do conhecimento. Educação.

## ABSTRACT

GAVASSI, Susana Lisboa. **Formative Assessment:** a challenge to teachers in upper grades of elementary school. 34f. Monografia. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira, 2012.

The assessment is an issue that is constantly being discussed in schools because of the composing process of teaching and learning. Can be carried out continuously, procedural and training with a variety of instruments selected according to the objectives highlighted. Formative assessment should be prioritized in the school routine, especially in the upper grades of elementary school, the focus of this research. The objective of this study was to analyze and reflect on the theoretical frameworks that address the topic, beyond the contribution of other research on formative assessment for final grades of elementary school highlighting the importance to conduct the promotion, enhancement and correction of students the possible distortion observed during the course of production. The work is based on research with qualitative and exploratory approach through a literature review. This research can contribute to reflection on formative assessment in the teaching / learning process, and still be one of the benchmarks for other researchers who want to continue the studies.

**Keywords:** Evaluative processes. Acquisition of knowledge. Education.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO.....  | 9         |
| 2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO.....   | 12        |
| 2.3 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA.....   | 18        |
| 2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....   | 21        |
| 2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DO PROFESSOR..... | 23        |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO.....</b>   | <b>27</b> |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>29</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>31</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar está presente em todas as ações cotidianas a partir do momento em que se compara algo em relação há um determinado objeto e se atribui um valor seguindo um determinado padrão de qualidade. A partir deste, toma-se uma posição em relação ao valor atribuído ao objeto conduzindo a uma tomada de decisão. Nesse sentido, a avaliação deve ter a finalidade de promover o indivíduo.

O professor em seu dia a dia precisa utilizar-se de inúmeras práticas para que o processo de ensino/aprendizagem realmente chegue aos alunos. Para aferir essa aprendizagem, lança mão de inúmeras atividades avaliativas, que se bem preparadas podem auxiliá-lo e justificar ao final do ano letivo a decisão de aprovação ou reprovação do aluno.

Avaliar a aprendizagem é um ato complexo. Implica a aceção clara de finalidades, valores e entendimentos que encaminhem seu aprendizado, pois os métodos avaliativos concretizados, no particular das salas de aula, preservam reservada analogia com a percepção de ensino, de educação e de aprendizagem amparadas, mesmo de maneira implícita, pelos estabelecimentos de ensino e pelos educadores que nela atuam. É do conhecimento de todos que os entendimentos docentes são estruturados tanto em cursos teóricos, ocorridos no decorrer da formação inicial e ininterrupta, quanto em conhecimentos experimentados nesse procedimento e no desempenho profissional.

Geralmente, os educadores se deparam com problemas e pressões para a efetivação do seu trabalho no dia a dia. Respaldo e oportunidades para que possam disponibilizar uma avaliação diferenciada são necessários, tanto por parte dos colegas quanto dos dirigentes escolares. Transformações válidas no incremento do trabalho pedagógico, incluído a avaliação formativa deprecam intensa liderança institucional, programas diferenciados, investimentos concretos em formação e melhoramento profissional, assim como apoio político apropriado.

Estudiosos em educação (PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998; RABELO, 1995; LIBÂNEO, 1983, HADJI, 2001a; ESTEBAN, 1999) a longa data vêm censurando a avaliação utilizada apenas como ferramenta de domínio, coerção e aprovação, e acastelando o juízo de que sua utilização deve ser direcionada para a aquisição de dados que auxiliem e norteiem as práticas de ensino a serem

praticadas pelo educador, e a ações de aprendizagem a serem atingidas pelos educando.

A avaliação da aprendizagem deve ser discutida constantemente por toda a comunidade escolar, isto é, dos profissionais que trabalham na educação infantil até os do ensino superior, passando pelos envolvidos com as atividades didático-pedagógicas, e os que ocupam funções técnico-administrativas.

Transformar, por conseguinte, a ação avaliativa de atitude sentensiva, excludente e classificatória, marcada pelo binômio reprovação x aprovação, e sem qualquer ato reflexivo ao final de cada série, em um procedimento que apresente como “[...] objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competência dos alunos” (HADJI, 2001a, p. 15), é um das grandes provocações da escola fundamental no Brasil.

Nesse sentido, este trabalho apresentou algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores ao utilizar a avaliação formativa junto aos alunos das séries finais do ensino fundamental. Com o aprofundamento teórico sobre a temática de avaliação formativa os professores terão acesso, a informações, de forma que possa nortear a prática avaliativa emancipatória.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliar a aprendizagem é um ato complexo. Romper com paradigmas interiorizados e arraigados sobre o processo de avaliação requer esforços dos educadores para a busca do entendimento e compreensão sobre os elementos que constituem a prática avaliativa emancipatória.

### 2.1 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Em todos os momentos de nossas vidas estamos sendo avaliados seja de modo consciente ou não. Esse ato acaba por impulsionar o ser humano a procurar soluções para os problemas apresentados no seu dia-a-dia gerando com isso novas conquistas e descobertas. Porém simultaneamente, pode deixar marcar negativas na vida do homem. Por isso, a ação de avaliar deve ser abalizada por atos construtivos, fundamentados na moral, nos autoridade e na justiça.

Dentre as inúmeras acepções de avaliação, o dicionário Aurélio (2004), diz que:

Avaliação é um ato ou feito de avaliar é uma apreciação, uma análise, valor determinado pelos avaliadores. Avaliar determina a valia ou o valor de apreciar ou estimar o merecimento de calcular, estimar e computar. Fazer ideia de; [...]. (p.77).

Demo (1999, p. 1) assevera que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

A afirmação supracitada destaca que avaliar depreca ajuizar, articular e alcançar fins, tendo como desígnio a compreensão que a ação avaliativa relaciona-se ao ato educativo, social e político. Por conseguinte, percebe-se que a ação de avaliar é vasta e não se reduz a apenas um escopo, perpassa o conceito,

colocando-se a favor ou contra ao ato avaliado, possibilitando uma tomada de decisão. Sant'Anna (1995, p. 29-30.), então delibera que avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Na escola, a ação avaliativa é vista com enorme preocupação, devido a sua complexidade e por estar intimamente ligada ao trabalho do educador, pois abrange metodologias que demandam uma ação conjugada de todos aqueles que direta ou indiretamente, a ela estão conectados, como igualmente concebe um dos pontos fundamentais para a obtenção de uma ação pedagógica eficaz na execução de suas finalidades.

Segundo Libâneo (1994) a avaliação deve ser vista como elemento imprescindível e constante para o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem. Por meio dos resultados obtidos e em face aos objetivos propostos as atividades interventivas são elaboradas a fim de corrigir as distorções detectadas. Tanto os dados qualitativos como quantitativos são expressos por juízos de valor (conceituação e outros) em relação ao rendimento escolar do aluno, além da reflexão sobre o trabalho realizado pelo docente. Por ser uma atividade complexa, a avaliação deve cumprir sua função didática, diagnóstica e de controle. Não se avalia, para obtenção de dados numéricos, mas para constatação do real aproveitamento da aprendizagem do aluno e o encaminhamento direcionado para que este aconteça.

Luckesi, (1995, p. 81) afirma que,

a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

O ato de avaliar não deve ser entendido como um processo onde um indivíduo avalia o outro, mas sim, um ato onde ambos avaliam juntos a ação praticada, as aprendizagens concretizadas o desenvolvimento adquirido, as conquistas edificadas, os entraves encontrados ou os erros e absurdos por acaso ocorridos; daí o seu estilo dialógico.

Segundo Luckesi (1995, p. 69), a avaliação é como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Todavia, entre o recomendado e concretizado no dia-a-dia do trabalho docente está distante de ser um ato que mostra a realidade a respeito da aprendizagem adquirida pelo educando e que norteia a estruturação da ação docente. A avaliação da aprendizagem ainda é tida como um ato imperioso que autentica um procedimento seletivo e discriminatório com reflexos sociais e pessoais lesivas, desconexa com a função maior ou mais proeminente para aqueles que se envolvem com o progresso ininterrupto do educando na assimilação do saber.

A avaliação da aprendizagem é de fundamental importância quando entendida e arquitetada como

[...] processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretações das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão (com o intervirm para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas) (SILVA, 2003, p. 12).

Desta forma, a avaliação é fundamental para que exista o diálogo, a aproximação e a mediação entre as ações de ensino do educador e os caminhos de aprendizagem dos educandos. Dentro dessa visão, a avaliação possui a obrigação de centrar-se na “[...] forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende” ( ), procurando guiar o educador e ajustar a sua ação didática de modo que produza desafio que se convertam em aprendizagens.

Ante aos inúmeros problemas que permeiam a ação avaliativa, é possível deduzir que existe uma dificuldade quanto ao juízo dos papéis da avaliação, como uma ação educativa encravada e indispensável do processo didático, que busca desenvolver e cientificar e não somente rotular. Talvez isso seja reflexo da vida pregressa dos educadores enquanto alunos, na continuidade de seu processo de formação educacional, uma vez que “[...] a concepção de avaliação que marca a trajetória dos alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como prova, nota etc.”. (

Muitos educadores brasileiros ainda utilizam uma prática avaliativa baseada em exames, portanto apenas quantifica dados sem analisá-los com olhar introspectivo sobre a realidade. A prática do exame tem aspectos negativos devido a

sua forma de exclusão e classificação. É preciso analisar a construção do processo de conhecimento do aluno, e o professor é o mediador nesta relação. Alguns apresentam insegurança em relação ao novo.

Assim, as dificuldades que se inserem, atrapalhando e barrando modificações na ação avaliativa utilizada pelos educadores, são consequências das falhas resultantes do não entendimento do que denota avaliar e ainda pelos resquícios históricos passados de geração em geração desta prática avaliativa. Os educadores confundem avaliar com aferir ou com examinar. Assim, é fundamental compreender que “[...] a medida pode ser o passo inicial, necessário e, às vezes, bastante importante, mas não é uma concisão essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize”; desse modo, imprescindível ter clareza que “para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados, quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões” (VIANA, 1989, p. 10).

## 2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

A prática avaliativa está presente desde os primórdios da civilização, e em constante evolução. É possível encontrar apontamentos a respeito da avaliação em suas mais variadas formas, entre os povos mais antigos.

Os primeiros relatos a respeito do processo de avaliação, segundo Soeiro e Aveline (1982, p. 12.) é encontrado na Bíblia em Juízes 12: 5,7<sup>1</sup>. Destacam ainda que “em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos”

As mesmas autoras enfatizam que:

Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja

---

<sup>1</sup> Exame oral aplicado aos efraimitas que queriam atravessar o rio Jordão e para permanecerem vivos teriam que negar que eram efraimitas devendo, portanto, pronunciar corretamente a palavra chibolete. Diz o relato bíblico que quarenta e dois mil efraimitas perderam a vida por fracassarem neste teste, pois ao invés de chibolete pronunciavam xibolete (MOURA, 2007, p. 29).

finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público. Ainda em 360 a.C. esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes, e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos a possibilidade de acesso aos cargos de prestígio e poder (SOEIRO; AVELINE 1982, p. 12).

É possível perceber, ante a afirmação acima que já existia entre os chineses um modelo social que favorecia aqueles que se sobressaíam nos exames públicos.

Dias e Sobrinho (2002, p. 17) tece o seguinte comentário:

Antes mesmo a institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão naturalmente aderida a ela que passa como constituinte de sua essência.

Na Idade Média, os poucos registros sobre avaliação, relatam que a principal prática de aprendizagem ocorria por meio da cópia dos textos religiosos, portanto, a repetição era o método avaliativo. Olson (1997, p. 197) esclarece:

Assim como na Antiguidade, na Idade Média escrever significava escrever na memória. A leitura e a memorização eram ensinadas como se fossem a mesma coisa. Aprender a ler significava aprender um recurso que expandia a memória. Os textos escritos eram utilizados para conferir a memória, e não como objetos de representação. [...] O conhecimento residia na mente; a escrita era uma recordação, um recurso mnemônico.

A avaliação durante a Idade Média toma uma nova configuração alavancada pela nova concepção de educação, agora vinculada à Igreja Católica. A razão foi substituída pela fé na maioria das explicações a respeito de um fato. A palavra dos mestres era inquestionável no processo de ensino-aprendizagem, e o simples fato de repetir o que se lia ou ouvia era a prova cabal de que houve o aprendizado (MOURA 2007).

Segundo Knight (2001, p. 55, *apud* Moura 2007, p. 30):

O escolastiquíssimo foi um movimento intelectual que se desenvolveu no oeste da Europa entre 1050 e 1350. Em princípio este movimento teve suas origens entre as ordens monásticas, mas com o surgimento das universidades no século XIII, começou a dominar seus currículos. Eruditos escolásticos não estavam tão interessados na busca de novas verdades como em provar a verdade existente através dos processos racionais.

A repetição com processo avaliativo aquilatava a aplicação e a memorização como procedimentos mentais mais respeitáveis durante esse período. Entretanto,

com o passar dos tempos, Tomás de Aquino surge “combatendo o argumento de autoridade e mostrando vantagens da observação, da experiência e da indução, aplicados às ciências naturais” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 13).

Na Idade Moderna os livros se multiplicaram com a invenção da imprensa, bem como as atividades intelectuais. Foram construídas inúmeras escolas e bibliotecas, contudo, mesmo com evolução na educação, as escolas religiosas, fossem elas católicas ou protestantes, mantinham os exames orais. Os exames escritos passaram a ser utilizados na Inglaterra em 1702 (Idem, p. 16).

A utilização da prova escrita durante a Idade Contemporânea ocorreu em 1845, na América do Norte, com o objetivo de examinar e averiguar a qualidade do aprendizado nas escolas. Inicialmente pretendia-se aplicar um teste oral, mas o grande número de alunos inviabilizou o processo, obrigando a mudar para prova escrita (HAYDT, 2002).

No final do século XIX e meados do século XX, os testes padronizados passaram a medir a inteligência e o desempenho das pessoas. Ao longo do tempo, estes testes foram trocados por outras formas de avaliar enxergando o aluno como num todo, um ser humano. (

O conceito de “avaliação educacional” passa a fazer parte do universo da escola a partir de 1934, com os trabalhos de Ralph Tyler, quando este propôs um novo entendimento para aprendizagem. O autor passa a ver a avaliação como um processo que permite a comparação entre os objetivos educacionais e os resultados obtidos. Assim sendo, a avaliação se constitui numa atividade prática (VIANNA, 2000).

Scriven (1967, *apud* Hadji, 2001) perpassa as ideias de Tyler ao defender que após a aplicação de uma avaliação seria necessária uma análise dos resultados alcançados para em seguida emitir ponderações. Defende ainda a existência de duas práticas avaliativas: a formativa e a somativa, que se constituirão em ferramentas de orientação para as práticas docentes.

Outra contribuição importante é a de Bloom (1963) que defende a ideia de uma educação contínua e que as escolas deveriam passar por mudanças relacionadas às atitudes dos estudantes, professores, administradores e também nas estratégias de ensino e o papel da avaliação. Salientava ainda que, o papel da educação é o de encontrar caminhos estratégicos que levem as diferenças em consideração, no sentido de promover, ao máximo, o desenvolvimento do indivíduo.

Aborda ainda que, o grande desafio a ser enfrentado se dá em relação aos alunos que possuem um tempo maior de aprendizagem, por isso, defende a ideia da utilização de estratégias de instrução diferenciadas de modo a respeitar o ritmo próprio de cada indivíduo.

Sob a interferência do processo de neoliberalismo e a crise econômica instaurada a partir de 1980, a educação também sofre as consequências. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental de controle e fiscalização. (BERNSTEIN, 1991 *apud* DIAS SOBRINHO, 2002).

Na Inglaterra, as exigências aos professores foram maiores e atribuíram a estes as responsabilidades sobre as dificuldades político administrativo e aos insucessos econômicos do país. Desse modo, o processo educativo era visto enquanto uma organização empresarial que deve atingir as metas estabelecidas. (DIAS SOBRINHO, 2002)

No Brasil, a avaliação como sinônimo de provas e exames, é uma herança que data de 1599, trazida pelos jesuítas<sup>2</sup> que utilizavam práticas avaliativas centradas em exercícios orais.

No período colonial as principais escolas tinham como foco a tarefa educativa de aculturar e converter os “ignorantes” e “ingênuos”, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para cá viessem. (XAVIER 1994, p 41).

A avaliação por meio de provas chegou ao Brasil bem depois e com uma abordagem diferente. Haydt (2002, p. 87) assevera que:

No que se refere à experiência brasileira, é interessante lembrar a contribuição do laboratório de Psicologia da Escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criado por volta de 1930, e cuja direção foi entregue, nos anos que se seguiram, à professora Helena Antipoff. A equipe de especialistas dessa instituição realizou inúmeros trabalhos, dentre os quais a construção de testes objetivos de escolaridade, para avaliar o aproveitamento em Aritmética e Língua Portuguesa.

O fortalecimento da ideia de prova como exclusiva ferramenta para avaliar a aprendizagem, é resultado da influência do Positivismo<sup>3</sup> na educação brasileira. O

---

<sup>2</sup> As normas de como deveriam ser conduzido os exames dos alunos de um colégio da ordem jesuítica são encontradas na obra *Ratium Studiorum*, publicada pelos padres jesuítas em 1599.

princípio positivista, que acendeu e difundiu-se pelo planeta rapidamente, em especial nos dois últimos quartéis do século XIX, momento em que a produção econômica era extremamente aquilatada pela sociedade, chegou ao Brasil na primeira metade do século XX (MOURA, 2007).

Aludindo a extensão do positivismo no Brasil e no processo de avaliação da aprendizagem, Ronca e Terzi (1991, *apud* MOURA, 2007, p. 34) afirmam que:

O positivismo admite unicamente o critério à verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos positivos, visíveis, sensíveis. Enredado neste processo, surge a necessidade da prova objetiva, clara, mensurável ou quantificável.

É fundamental lembrar que a prova escrita, na atualidade, tem sido o principal tema de discussão quando se trata do sistema de avaliação da aprendizagem. Destaca-se também, que na maioria das vezes o próprio educador confunde prova com avaliação, tanto na alocação quanto no método, deslembrando ou ignorando que prova é apenas uma das ferramentas que se pode usar para avaliar.

A partir da década de 1980, inúmeros estudos, discussões e publicações (LUCKESI, 1995, DEPRESBITERIS, 1989; HOFFMANN, 1995; VASCONCELLOS, 1998) entre outros tem procurado romper com formas avaliativas com ênfase nos aspectos quantitativos de aprendizagens para a promoção de avaliação numa perspectiva qualitativa.

Uma avaliação qualitativa implica em definição de conceito para compreendê-la em seu bojo. A compreensão dos resultados alcançados e o processo conduzido por meio do ensino e da aprendizagem são dados relevantes para a condução do trabalho educacional. Sobre esse entendimento. Demo (2004, p.156) afirma que,

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. (...) A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela.

---

<sup>3</sup> Uma das principais características do positivismo é a objetividade que orienta a busca pela verdade. Essa objetividade elimina qualquer possibilidade de subjetividade, ou seja, o que não pode ser visto, sentido, tocado, provado cientificamente, não pode ser aceito como verdade. (MOURA, 2007, p. 34)

Essa concepção aponta que para superar uma prática de avaliação centrada em resultados numa visão pragmatista e tradicional, exige o conhecimento do que seja uma prática democrática de educação onde toda comunidade escolar esteja envolvida nas discussões propostas.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, dentre várias mudanças há que se destacarem o artigo 24 inciso V que trata sobre:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1997).

As mudanças nos processos avaliativos vão acontecendo lentamente principalmente pelo ranço das práticas avaliativas tradicionais ainda presente nos dias de hoje. As discussões e entendimentos sobre a avaliação enquanto suporte para tomada de decisão, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Depresbiteris (1989), Hoffmann (1995) e Vasconcelos (1998), concebem a avaliação como um ato pedagógico constante no interior da escola, sendo esta inserida num determinado contexto social. Analisam a prática avaliativa realizada na escola, observando que esta pode assumir as funções classificatória ou diagnóstica, conforme a postura assumida pelo professor.

Vasconcelos (1998, p.43) aponta que o processo avaliativo deve ter um sentido amplo, pois,

A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.

A função da avaliação deve ser bem compreendida pelos educadores para que de fato ocorra mudança na prática, pois ainda persistem situações vivenciadas

nas escolas tomando como base ora métodos quantitativos, ora os qualitativos distorcendo a finalidade desta para o processo ensino e aprendizagem.

### 2.3 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

A avaliação enquanto parte integrante do processo ensino e aprendizagem torna-se um meio importante para que os educadores possam direcionar o trabalho almejando o sucesso dos alunos. Partindo dessa compreensão a conceituação das funções da avaliação é enriquecedora para o trabalho pedagógico.

A avaliação diagnóstica se fundamenta na verificação da aprendizagem dos conteúdos nomeados e os conteúdos já trabalhados sendo importantes como ponto de partida para superar as dificuldades encontradas (KRAEMER, 2006). Assim sendo, a avaliação diagnóstica tem como objetivo indagar sobre os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo aluno, possibilitando assim, reter conteúdos contemporâneos que são compartilhados no processo ensino aprendizagem.

Segundo Blaya (2007), a avaliação diagnóstica possui dois objetivos básicos referentes à: verificação das competências do aluno e a integração do aluno no nível de aprendizagem correspondente. Os dados são relevantes enquanto encaminhamento para o processo de aprendizagem. Gil (2006) aponta que a avaliação diagnóstica busca o levantamento de dados a fim de identificar as aptidões iniciais, as necessidades e os interesses dos alunos em relação ao conteúdo e a busca de estratégias de ensino que se adequem às necessidades dos alunos.

Ao ajuizar a respeito do papel da avaliação diagnóstica, é possível perceber que esta procura identificar os conteúdos e competências, para conhecer o nível de conhecimento do educando, bem como efetuar as intervenções pedagógicas necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra com sucesso, visto que esta avaliação não tem a nota como foco principal. A esse respeito Haydt (2002, p. 20) assevera:

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o

assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem.

Reflexivamente se observa que a avaliação vem deixando as amarras tradicionais incorporando-se procedimentos avaliativos tragam resultados satisfatórios para o ensino. Daí a importância do levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre determinando conteúdo, a fim de direcioná-los de maneira satisfatória. Luckesi (1995, p.12), "a avaliação da aprendizagem não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático do ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos".

No que se refere à avaliação formativa, Kraemer (2006) aborda que esta demonstra ao docente e ao discente, o desempenho na aprendizagem por meio das atividades escolares efetuadas no dia a dia escolar, proporcionando a observação dos pontos frágeis, ou seja, das dificuldades encontradas para a assimilação do conhecimento. O professor efetua a intervenção necessária durante este percurso.

Sob a ótica de Blaya (2007, s. p.), a avaliação formativa:

A forma em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma "bússola orientadora" do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota, mais sim por meio de comentários.

Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados são importantes referenciais para a avaliação formativa. Gil (2006, p. 247,248) aponta que,

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-los às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Na avaliação formativa não se avalia com finalidade seletiva, mas está voltada e interiorizada ao processo de formação do aluno. Isto contribui para que se possa definir/redefinir ações e estratégias de ensino.

Segundo Kraemer (2006) a avaliação somativa identifica o nível de rendimento no final do período da aprendizagem, contribuindo para a reflexão sobre o grau de aprendizagem atingido.

Wachowicz e Romanowski (2003, p.124,125) apontam que:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles.

Para as autoras a avaliação somativa está intrinsicamente ligada á função classificatória, cujo escopo e conferir se os objetivos relacionados no planejamento foram atingidos.

Gil (2006, p. 248) a respeito da avaliação somativa descreve como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Na visão do autor a avaliação somativa apresenta como finalidade a classificação.

Ante ao exposto é possível constatar que a avaliação diagnóstica, somativa e formativa fazem parte do processo de avaliação da aprendizagem, pois em dado momento e conforme a necessidade, são utilizadas de modo interventivo, seja nos momentos iniciais da aprendizagem ou em seu final e ainda, para a recondução do início de uma nova aprendizagem. Embora sejam interdependentes, todas as avaliações mediam o caminho a ser percorrido no processo ensino e aprendizagem e estão presentes na realidade dos educadores.

Para Libâneo (1994, p. 195),

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Discutir e compreender os procedimentos avaliativos enquanto instrumentos que permitam a averiguação da aprendizagem, ainda se constituem um paradigma que necessita ser rompido. Para isso, se torna fundamental a compreensão do que

seja uma prática avaliativa formativa, bem como os benefícios que esta possibilita para o processo de ensino e aprendizagem.

## 2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Avaliação Formativa privilegia a observação do processo ensino e aprendizagem com a utilização de diversos instrumentos que podem ser utilizados para verificar o alcance dos objetivos almejados, o domínio do conhecimento, os avanços, as dificuldades em que o aluno necessita de uma abordagem. O erro é visto como parte integrante de uma caminhada e revela a necessidade interventiva para o aluno naquele determinado conteúdo ou em dado momento.

A dificuldade do aluno é o ponto de partida para a investigação de suas causas e a determinação dos procedimentos a serem tomados. Perrenoud (2000) proclama que “todos tenham direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo”.

A escolha dos instrumentos interventivos exerce um papel fundamental para a obtenção do *feedback*, ou seja, do objeto de investigação (com o compromisso da aprendizagem do aluno). Nesse sentido Hajdi (1999, p. 32-35) considera que: [...] não há um instrumento de avaliação [...]. Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. Ele explica que [...] a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso de que dele fazemos [...]. Sob este olhar, os erros são vistos enquanto busca de condições para a promoção da aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa possibilita que os alunos possam desenvolver diferentes estratégias de aprendizagens, a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação, proporciona a compreensão da caminhada percorrida e a revisão dos pontos nevrálgicos durante o processo, sendo diferente da avaliação somativa em que o aluno só teria o resultado a final da soma dos resultados.

Segundo Bloom (1976), a avaliação formativa, tende a mostrar tanto aos professores como alunos, o desempenho na aprendizagem por meio da realização das atividades escolares propostas, além ainda de oportunizar a localização das

dificuldades encontradas no processo de assimilação e produção do conhecimento, de forma que o docente possa efetuar a correção das distorções.

Sob esta ótica, a avaliação formativa permite ao docente a re/definição das prioridades e estratégias a serem encaminhadas durante o processo.

Para o docente utilizar a avaliação formativa, torna-se necessário o estudo da concepção que a embasa, além de organizar intencionalmente o *feedback*; e ao aluno, (agente ativo do processo avaliativo) o desenvolvimento da capacidade de medir aquilo que está sendo ensinado, ou seja, estar comprometido com suas produções com responsabilidade na condução da autoavaliação.

Esteban (2003, p. 19) considera que,

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado e seu processo de construção do conhecimento. O que o aluno não sabe e o caminho que irá percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória do não saber, passa a ocorrer.

O aluno deve conduzir sua caminhada durante o processo de aprendizagem com ênfase na autonomia, e na medida em que se alcança mais conhecimento, mais se conquista a autonomia.

Para Sadler (1989, p. 121) o aluno necessita que:

- a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado;
- c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente.

A sala de aula é um dos locais em que tanto o docente como o discente pode assumir uma postura reflexiva sobre a prática realizada. Nesse sentido Perrenoud, (1999, p. 14) aponta que:

A avaliação formativa reguladora torna-se instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas possuindo as características: democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática e intencional.

A avaliação formativa oportuniza a tomada de consciência do aluno em relação aos processos de aprendizagens. Sendo que, a todo o momento ele analisa suas dificuldades sob a intervenção pedagógica e apoio do docente que exerce o papel de mediador.

## 2.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DO PROFESSOR

A avaliação formativa requer mudanças de paradigmas sobre a prática pedagógica, a visão de mundo, de sociedade e de homem. Cada professor traz consigo resquícios de sua formação pedagógica inicial, de suas crenças. Muitos ainda se encontram apoiados em uma abordagem conservadora, tradicional onde avaliar implica em medir, mensurar valores, apoiados na reprodução dos conhecimentos científicos e culturais sem apresentar ou desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva.

No decorrer da trajetória educacional temos o paradigma conservador e o paradigma inovador ou da complexidade que para Behrens (2007, p. 445) caracteriza-se pela “busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão”. O avanço para o paradigma da complexidade “exige a reflexão na e para a ação” (NÓVOA, 1991, s. p.). Podemos compreender que a reflexão na e para a ação se inicia a partir da análise das práticas cotidianas dos educadores e com base no conhecimento científico busca alternativas e/ou encaminhamentos. Os docentes partindo de uma visão emancipadora dos sujeitos elaboram as rotinas de trabalho com diferentes encaminhamentos, recursos e práticas avaliativas inovadoras.

Superar práticas avaliativas conservadoras exige um esforço pessoal para a busca de diferentes encaminhamentos apoiados em teorias que sustentem a necessidade de transformar as práticas avaliativas. Isto requer aos professores um processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possa “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem”. (BEHRENS, 2007, p. 452)

Na pesquisa realizada por Silva (2008) demonstrou que a prática reflexiva proporcionada pela avaliação formativa instiga a produção dos alunos com responsabilidade, entusiasmo, e, aos professores o diálogo constante com os alunos, os pais, a equipe pedagógica, os demais colegas professores. Os trabalhos realizados em sala de aula, as indagações dos alunos são instrumentos que podem compor o portfólio do professor sobre o caminho percorrido pelos alunos. O exercício diário de anotações sobre as indagações dos alunos implica em:

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1995, p. 81).

Na pesquisa citada, percebeu-se que os docentes trazem consigo certas amarras em relação à inovação, principalmente a insegurança e o medo. Isto se deve pelo fato de sair de uma situação confortável, segura para outra que remete desafios e incertezas. Esse desafio expede aos docentes à busca de uma prática pedagógica baseada em aprendizagens para a vida de cada aluno. A avaliação formativa oportuniza isto, pois a reflexão é instigada no percurso da aprendizagem o que propicia o conhecer, o fazer, o conviver e o ser. Este tipo de avaliação baseia-se no princípio de que o educando está na sala de aula para aprender e necessita de ajuda, o professor assume este papel ao coordenar e mediar às ações pedagógicas. Durante o percurso da sala de aula aluno e professor verifica as problemáticas e buscam encaminhamentos para a superação.

Um dos mecanismos que podem ser utilizados sobre a aprendizagem do aluno é a autoavaliação (promove a apreensão da situação da aprendizagem). Para Hadji (2001, p. 20),

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

O professor ao utilizar uma prática avaliativa democrática indica aos alunos às possibilidades para a busca de suas respostas por meio da orientação. O diálogo é permanente, sem, no entanto dar respostas prontas. A clareza quanto à utilização dos diversos encaminhamentos avaliativos é importante para a obtenção de dados que reorientarão a aprendizagem do aluno e o encaminhamento das aulas do professor. Nesse sentido é salutar que se utilize variados instrumentos avaliativos, para Perrenoud, (2001, p. 27): “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado, constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas fecundas para ele”.

Camargo (2010, p. 90-91), em seu estudo denominado “Avaliação da Aprendizagem no Ensino fundamental”, constatou ao tabular os dados que:

a maioria das respostas dos professores, assim como da pedagoga, nos questionários, foram voltadas para uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente voltada à classificação.

Entretanto, segundo a autora da pesquisa houve um contrassenso em relação à teoria e prática quando a maioria dos professores respondeu que realizam o *feedback* aos alunos, pois se trata de um dos itens importantes para a realização da avaliação formativa. Os alunos por sua vez, responderam que a maioria dos professores não solicita a revisão das questões que erraram durante as avaliações e prosseguem o conteúdo. Nesse sentido a autora aponta que a prática não condiz coma teoria. Outro dado observado pela autora é que as ferramentas avaliativas utilizadas pelos docentes são sempre as mesmas como: pesquisas, provas dissertativas e objetivas e trabalho individual e em grupos. Não foi observada a utilização de outros instrumentos como portfólio, mapa conceitual, autoavaliação. Segundo Hoffmann, (2006, p. 48) os instrumentos avaliativos oportunizam: “[...] um procedimento investigativo, como ponto de partida para ir além no acompanhamento do processo de construção do conhecimento”.

A autora concluiu ainda, em sua pesquisa que os docentes, “[...] apesar de possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula” (HOFFMANN, 2006, p. 91).

Na pesquisa realizada por Ribeiro (2011) constatou-se que poucos alunos demonstraram compreensão sobre a avaliação formativa; aponta ainda que a falta

de conhecimento sobre o significado da avaliação formativa é considerado um dos fatores que dificulta a realização desta. Para Ribeiro (2011, p.113)

Alguns dos participantes, embora tenham apresentado um discurso condizente com a teoria, quando questionados de como avaliariam seus alunos, mostraram não compreender a dinâmica formativa da avaliação ou, simplesmente, revelaram concepções ainda presas à avaliação classificatória, confundindo o processo avaliativo como instrumental utilizado para recolher informações em relação ao conteúdo e a forma de aprendizagem.

Ribeiro (2011) constatou ainda que a maioria dos professores pesquisados apresentam dificuldades em diferenciar ação de avaliar com a de testar, verificar ou medir o nível de aprendizagem dos educandos.

Ante ao exposto foi possível perceber que a avaliação da aprendizagem, principalmente quando se trata da avaliação formativa, ainda é vista como uma ação fragmentada, sem qualquer relação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Esta é utilizada apenas para aferir resultado, atribuir notas, para definir quem alcançou o direito de prosseguir para a série seguinte e quem ficou retido, muitas vezes apenas por questões comportamentais, não levando em consideração o nível de conhecimento do aluno.

### 3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A busca por novos entendimentos a respeito da avaliação formativa e suas implicações conduz o indivíduo a incrementar e expandir ações que o direcionem ao aprendizado por meio da pesquisa, que segundo Gil (2002, p. 19):

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Para Cervo e Bervian (2002, p. 23), “nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade”. Os autores destacam ainda que a escopo do método científico é exibir a verdade dos fatos, e os acontecimentos a serem despontados.

Para a execução do presente trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e subsidiado por uma pesquisa bibliográfica.

O caráter exploratório do trabalho teve como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Os mesmos autores enfatizam que este tipo de pesquisa tem como objetivo o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado” (idem, *ibidem*).

A impossibilidade de se quantificar a realidade do tema torna a pesquisa qualitativa a ideal para o desenvolvimento do presente trabalho. Araújo; Oliveira (1997, p. 11) individualizam a pesquisa qualitativa como um estudo que:

[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A partir da década de 1970, a pesquisa qualitativa vem se transformando em um instrumento fundamental no campo das ciências sociais, ao analisar pequenos grupos populacionais, procurando compreender suas relações afetivas, sociais, econômicas, políticas, sem se preocupar com a quantificação dessas relações.

A fundamentação teórica do presente trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária em artigos, revistas, livros, sites e demais instrumentos de informações científicas. Toda e qualquer pesquisa científica é respaldada por uma pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária, seja para sua legitimação teórica, abonar seu raio de abrangência ou para afiançar os resultados alcançados. Lakatos; Marconi (1999, p. 73) enfatizam:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnéticas e audiovisuais.

Cervo e Bervian (2002, p. 48) asseveram que:

a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica é fundamental para o refinamento de ponderações e julgamentos, pois é ela que fornecerá todas as informações necessárias para a edificação de um novo arcabouço de conhecimento sobre a temática discutida no presente trabalho.

Inicialmente será feito o levantamento do material em bibliotecas, livrarias, periódicos e internet. Em seguida terá início a leitura para análise do conteúdo do material, acompanhada de interpretação e anotação de ideias pertinentes ao trabalho, culminando com a interligação dos apontamentos buscando articular os pontos necessários ao trabalho.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi de pesquisar as concepções de avaliação que estão ainda presentes no cotidiano da escola dos anos finais do ensino fundamental, principalmente em relação a compreensão da teoria e da prática de uma avaliação formativa.

Após a revisão bibliográfica e em análise das produções e pesquisas de alguns autores sobre a avaliação formativa, compreende-se que a discussão sobre este temática não finda com esta contribuição, afinal o sistema avaliativo está presente na educação e enquanto educadores temos que nos aperfeiçoar , inovar sempre.

A discussão aponta que os docentes ainda necessitam de maiores aprofundamentos sobre a avaliação formativa nas escolas, o maior problema está em sua aplicação cotidiana pois a relação entre teoria e prática está desconexa. A prática avaliativa focada na formação do indivíduo, no seu progresso, na aprendizagem do aluno requer um trabalho de conscientização junto aos pais dos alunos e aos próprios alunos a fim de que compreendam a importância da aprendizagem significativa.

Outra abordagem relevante se refere aos investimentos em cursos que tenham olhares sobre a prática à luz da teoria. Dessa forma todos os agentes envolvidos na esfera educacional principalmente os professores compreenderão que a avaliação está integrada ao processo ensino-aprendizagem.

Para Villas Boas (2001, p. 180), vários estudiosos brasileiros têm centrado a defesa da mudança entre o paradigma tradicional (cultura de aprovação e reprovação) para o paradigma da complexidade ressaltando uma avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã “todas essas designações fazem parte do que se entende como avaliação formativa”. Os paradigmas revelam as concepções que os educadores possuem em relação ao mundo, a sociedade, ao homem, à avaliação, à prática pedagógica dentre outras.

As transformações necessárias às práticas avaliativas não acontecerão ocasionalmente ou por determinação legal, a mudança acontece enquanto compreensão de concepção de ensino e sua prática incorporada. Villas Boas (2003)

aponta que é necessária a compreensão sobre os cursos de formação de profissionais da educação em relação à qualidade, a forma de avaliar, pois, o que os futuros professores vivenciam durante sua formação será influenciado na atuação docente futura.

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições do ensino superior também busquem uma avaliação articulada ao trabalho pedagógico, pois, isto também contribuirá para a formação dos novos profissionais que também exercerão suas funções docentes com mais segurança, principalmente no que a avaliação formativa. Esta por sua vez contribuirá significativamente para a organização do trabalho pedagógico.

A avaliação formativa exige de todos os educadores um trabalho coeso, reflexivo, dialógico rompendo com estigmas arcaicos que não atendem mais as expectativas atuais. Exige um relacionamento harmonioso entre educando e educador imbuídos no propósito do ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar.** São Paulo: Lúmen, 1996.

ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisas.** Trabalho de conclusão da disciplina de Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade. Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997. Mimeografado.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Revista Educação, ano XXX, nº 3, set/dez. 2007.

BLAYA, C. **Processo de Avaliação.** Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm)> Acesso em 26 de out de 2012.

BLOOM, B. S. **Learning for mastering evaluation comment, 1, 2,** 1963. (Apostila).

BLOOM, B. S., *et al.* **Taxionomia dos objetivos educacionais.** Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394 de 19 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1997.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.** 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa.** Temas do 2º Congresso sobre Avaliação na Educação. Curitiba, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e era avaliada. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª ed., ver. Atualizada. Curitiba: Positivo, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HADJI, C. Para escolher e utilizar instrumentos adaptados. 1999. In: SOUSA, E da C. B. (org.) **Técnicas e instrumentos de avaliação: leituras complementares**. 2ª. Ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, v. 2, p. 31-47, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Revista eletrônica: Educación Superior. Investigaciones y Debates, 2006. Disponível em:< <http://integral.objectis.net/AvaliarSaberes>> .Acesso em 15 de out de 2012.

LIBÂNEO, J. C. Avaliação escolar. In \_\_\_\_\_. **Didática**: Coleção Magistério – 2º grau – Série Formação do Professor. São Paulo: Cortes, 1994.

\_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista Ande**, v. 3, nº 6, p. 11-19. São Paulo, 1983.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOURA, A. C. S. **Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em curso de graduação da Universidade Estadual de Londrina**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. 2007.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e escrita**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação – das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, E. A. G.. **Avaliação Formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.

SADLER, R.. **Formative assessment and the design of instructional systems.** Instructional Science, n. 18, p. 119-144, June 1989.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar?: Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1995.

SILVA, J. F. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, M. U. da. **Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores do ensino fundamental II – pesquisa-ação.** 208 f. Tese (Doutorado Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília, SP, 2008.

SOEIRO, L. R.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, I. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In D'ANTOLLA, A. (org.) **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: E.P.U., 1989.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, L. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas Avaliativas no Contexto do trabalho Pedagógico Universitário: Formação da cidadania crítica. In **Avaliação** – Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 8, p. 103-120. 2003.

XAVIER, M. E. S. P. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998