

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

For an assessment at the service of teaching and learning

José Luis Monteiro da Conceição
Fabrício Nicácio Ferreira
Instituto de Formação Educacional da Bahia-IFEB
Valença-Brasil

Resumo

Este artigo focaliza-se na avaliação formativa a serviço do trabalho pedagógico do professor e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A descrição crítica e reflexiva em torno do objeto de estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado em educação já concluída, que se debruçou nos panoramas e percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem escolar. Evidencia-se por meio da reflexão teórica o quanto a avaliação formativa permite o professor autoavaliar sua prática para replanejar o seu trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, auxilia o aluno na autorregulação da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Aprendizagem; Ensino.

Abstract:

This article focuses on formative assessment in the service of the teacher's pedagogical work and the development of student learning. The critical and reflective description of the object of study was part of a research for a master's degree in education that has already been completed, which focused on the panoramas and perceptions of teachers about the assessment of school learning. It is evident through theoretical reflection how formative assessment allows the teacher to self-evaluate their practice to replan their pedagogical work and, at the same time, helps the student in self-regulating their learning.

Keywords: Formative assessment; Learning; Teaching.

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

Introdução

As discussões e debates acerca da avaliação da aprendizagem escolar não pode parar. Isso porque os questionamentos em torno dela continuam, as opiniões se multiplicam e as experiências vividas pelos profissionais da educação se diversificam. A avaliação está sem sobras de dúvidas a serviço do ensino do professor e aprendizagem do aluno.

Nas primeiras três décadas do século XX, a avaliação se compreendeu como medida para verificar o desempenho da aprendizagem do aluno. Sua principal função era medir por meio de testes estandardizados as competência e habilidades adquiridas pelo aluno no final de uma unidade pedagógica (PAIXÃO; TENÓRIO; BRUNI, 2012). Meados de 1930 a avaliação com ênfase nos objetivos pré-definidos pelo currículo da escola, ou seja, verificar se os objetivos propostos foram alcançados diante do desempenho do aluno (SOBRINHO, 2003). Na década de 60, entendeu-se a avaliação como elemento de tomada de decisão. O intuito era dar suporte ao professor para que o mesmo pudesse rever metodologias, apoiar alunos que se encontravam com dificuldades, corrigir as falhas do ensino e aprendizagem (CRONBACH, 1963 apud, MACEDO; LIMA, 2013). Nos anos 1990, avaliação como negociação. Esta tinha como finalidade envolver tanto o professor como o aluno no processo avaliativo de forma mútua (GARCIA; TENÓRIO, 2012).

Diante das concepções apresentadas em referência a avaliação educacional, é possível perceber que cada uma defende o seu posicionamento ao longo da história. Elas trazem visões e definições dicotômicas e outras. Portanto, é de se entender que cada época conceitual acerca da avaliação contribuiu para a formação da época conceitual posterior (GARCIA; TENÓRIO, 2012), “ao mesmo tempo, manutenção, pela absorção do significado até então dominante, e transformação, pela introdução de novos elementos simbólicos na formação do conceito de avaliação” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.366).

Independente da época, não há como saber se o aluno atingiu as competências e habilidades esperadas e/ou preestabelecidas pela escola sem passar pelo processo avaliativo. Da mesma forma, não tem condições de saber se o professor precisa replanejar sua prática pedagógica sem avaliar o ensino.

A avaliação é um elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem. “O ensino não pode ser compreendido sem levar em consideração a avaliação. Não sem razão, porque a avaliação condiciona todo o processo ensino-aprendizagem” (OLIVOS, 2016, p. 9). É por

meio dela que se verifica se os objetivos propostos e/ou pré-estabelecidos foram realmente alcançados e se o caminho tomado levará a chegada desejada. Se por um lado, a avaliação tem a possibilidade de auxiliar o professor a (re) planejar, (re)organizar e tomar decisões em benefício a melhoria da sua prática pedagógica. Por outro lado, permite o aluno analisar suas potencialidades (pontos fortes) e fragilidades (pontos fracos), ou seja, compreender melhor seu próprio processo de aprendizagem (MCTIGHE; FERRARA, 2021).

Sendo assim, já não cabe mencionar ou dizer nos espaços escolares expressões que só reforçam o valor negativo da avaliação como, por exemplo, “a hora da verdade”, “quero ver na prova se você sabe mesmo”, “acerto de contas”, “desta vez você me paga”, “anotem, pois vai cair na prova”, “prestem bastante atenção nesse assunto, porque na semana que vem cobrarei tudo e mais um pouco na prova”, “se não ficarem calados vou fazer uma prova surpresa”, “já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair tudo na prova”, “é o bicho de sete cabeças”, “nada como um dia após o outro: vejo você na prova” e entre outras terminologias que são ditas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Silva, Silva e Coutinho (2020) os professores na prática se preocupam mais com a quantidade dos conteúdos transmitidos e/ou ensinados em sala de aula, assim como, o ato de mensurar o desempenho da aprendizagem do aluno por meio de uma prova e atribuir-lhe um valor, do que com a qualidade deles. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido “[...] utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não” (FREITAS, *et al.*, 2014, p.19).

Aqui, defende-se uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem, pois fornece

[...] aos professores informações que possam modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem. É reconhecido que os alunos individuais aprendem de maneira idiossincrática e também que existem padrões e caminhos previsíveis que muitos alunos seguem. Requer um projeto cuidadoso por parte do corpo docente e ser capaz de usar as informações resultantes para determinar não apenas o que os alunos sabem, mas também para obter informações sobre se eles aplicam o que sabem, como e quando o aplicam. (IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2019, p.02).

Deste modo, a avaliação tem por finalidade acompanhar, monitorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, oferecer ao professor informações úteis, relevantes e/ou necessárias para o desenvolvimento do ensino na sala de aula. Ela permite

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

ao professor ganhar maiores *insights* sobre suas ações pedagógicas e analisar se os objetivos traçados foram realmente alcançados (NETA; JUNIOR; BESSA, 2019).

Quando os professores avaliam para a aprendizagem, eles estão utilizando o processo de avaliação em sala de aula e o fluxo contínuo de informações sobre o desempenho dos alunos que estes proporcionam, a fim de obter benefícios não apenas para verificar a aprendizagem adquirida, mas para dá condições ao aluno autorregular sua aprendizagem e o professor refletir suas ações pedagógicas (OLIVOS, 2016).

Na avaliação para a aprendizagem, os professores têm a oportunidade de organizar evidências do que os alunos já têm conhecimento acerca dos conteúdos trabalhados, bem como aqueles aspectos que não conseguiram alcançar (MENDIOLA; GONZÁLEZ, 2020).

Entende-se a partir deste contexto o quanto a avaliação numa perspectiva formativa contribui para o aluno, principalmente para a sua formação pessoal e social. Avaliação que se aspira a ser formativa não pode ser considerada um instrumento para reprimir e/ou excluir o aluno, mas um recurso de formação e oportunidade de aprendizagem para os atores escolares (MENDEZ, 2002).

Pesquisas publicadas atualmente mostram a desmotivação e desinteresse dos alunos com os resultados de avaliações classificatórias (NEZ *et.al*, 2011; SILVA; SANTOS, 2019). Por outro lado, a avaliação formativa propõe ao professor acompanhar e monitorar o processo de aprendizagem dos alunos e, além disso, favorece a regulação e assimilação de conteúdo (PANTOJA; FREITAS; SILVA, 2018). Ela desenvolve no aluno autoconfiança e autonomia (RAUSCH; SILVA; THEISS, 2012).

Por isso, o estudo propõe responder as seguintes perguntas: Quais as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino (professor) e aprendizagem (aluno)? Quais os indícios e/ou indicadores de uma avaliação formativa no espaço escolar, especificamente sala de aula? Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tem o intento de discutir neste artigo as principais contribuições da avaliação formativa no espaço escolar e os indícios deste tipo de avaliação na sala de aula.

Tipos de avaliação da aprendizagem escolar

a) Avaliação diagnóstica

Pela avaliação diagnóstica, busca-se conhecer em que nível de aprendizagem encontra-se o aluno antes de planejar e iniciar as atividades pedagógicas na sala de aula para

sondar se os alunos apresentam os comportamentos considerados pré-requisitos. O diagnóstico, então, não é uma atividade “[...] que busque simplesmente conhecer as expectativas dos aprendizes em relação ao curso” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.353). Ao contrário, ela é

[...] assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem que se encontra o aluno, tendo em vista a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo ensino-aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado [...] e possa avançar em termos do conhecimento necessário. (LUCKESI, 2008, p.81).

Esse tipo de avaliação é aplicado sempre que o professor houver necessidade de verificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitaram ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática. Sua aplicação não precisa estar condicionada apenas ao início do ano letivo, mas trabalhada em todo o processo de ensino e aprendizagem (LEITE; FERNANDES, 2002).

Após a aplicação, as informações obtidas da situação de aprendizagem dos alunos servirão como ponto de partida para planejar e/ou organizar ações pedagógicas a favor da construção do conhecimento. Esta estruturação começará pelas escolhas didáticas de como serem trabalhados os conteúdos conforme as reais necessidades individuais e coletivas do aluno para que alcance os objetivos educacionais previstos para seu nível escolar (GARCIA; TENÓRIO, 2012).

Neste tipo de avaliação o professor assume o papel de mediador entre o saber sistematizado e o saber não sistematizado pelo aluno. Ele utiliza os dados para preparar as melhores condições para que o aluno possa construir seu conhecimento e chegue ao seu objetivo, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um. Assim, “[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p.44).

b) Avaliação formativa

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

A avaliação formativa, ou seja, o monitoramento/acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem busca conhecer e identificar as causas das falhas de aprendizagem, a fim de possibilitar ações pedagógicas para corrigi-las. Ela tem como objetivo informar o aluno e ao mesmo tempo o professor sobre o resultado da aprendizagem. Nesta avaliação, buscam-se caminhos favoráveis e adequados para aquisição do saber e as capacidades metodológicas e sociais do aluno. Partindo deste pressuposto,

“o educador acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajudar suas intervenções pedagógicas as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência.” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 356).

Entende-se então, que o aluno é acompanhado e comparado em diversos momentos pelo professor para verificar como melhorou o seu processo de aprendizagem referente ao objetivo preestabelecido, por um lado, mas também referente ao seu próprio desempenho anterior. Neste momento, o professor tem a possibilidade de se aproximar e praticamente interferir quando achar necessário na aprendizagem dele para poder compreendê-lo como constrói e reconstrói o conhecimento, quais são as dificuldades e problemas em aprender, dando-lhe constantemente um *feedback* para que o mesmo, inclusive, possa regular a sua aprendizagem. Em outras palavras, o *feedback* dado imediato permite o fortalecimento da autonomia do aluno e da sua corresponsabilidade pelo sucesso da aprendizagem.

Mendéz endossa dizendo que:

[...] se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo de agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada se torne definitiva. (MENDÉZ, 2002, p. 17).

O erro do aluno, na perspectiva da avaliação formativa, passa a ter um novo significado, concebido como:

[...] momento de processo de construção de conhecimento que dá pista sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo. Deixa de representar a ausência de conhecimento, a deficiência, a impossibilidade, a falta. (ESTEBAN, 2002, p.21).

Compreende-se a partir desta concepção, que o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não é visto como um ponto negativo, mas suporte para construção do conhecimento e crescimento do aluno (LUCKESI, 2002). Assim, através do erro o professor passa a compreender as principais dificuldades que o aluno apresenta em uma determinada tarefa escolar. Nesta compreensão, se buscará melhores alternativas para ajudar o mesmo a superá-las (BALLESTE; BATOLLO; CALATAYUD, 2003).

Dependendo da forma como o erro é tratado na sala de aula, pode permitir para quem o comete repensar como está o seu desenvolvimento de aprendizagem. Neste repensar, é possível que o aluno identifique quais foram os erros de aprendizagem por ele cometidos e com as devidas autorreflexões orientadas pelo professor poderão saná-los da melhor maneira. O erro não é considerado como o fim, mas como ponto de partida para que o aluno possa ter uma nova etapa de uma caminhada compromissada com a (re)construção do saber. E, conseqüentemente, isso também muda o papel do professor. Este passa assumir a função

[...] de cconselheiro, de um orientador e não de um juiz, júri e executor. A abordagem de avaliação como ‘punição’ é substituída pela abordagem da ‘melhoria contínua’. Nada mais de departamentalização, com provas abruptamente separadas a matéria. É criado um ambiente de cooperação e parceria entre professor e aluno, onde ambos buscam os mesmos objetivos. (NASCIMENTO, 2005, p.12).

Ao colocar em prática a avaliação formativa na sala de aula, desaparecem também os limites rígidos entre as atividades de aprendizagem e atividade de avaliação (MORALES, 2003). Assim, confirma-se que a avaliação faz parte do agir e é considerada elemento-chave de ensino. Qualquer atividade relevante para a aprendizagem pode ser utilizada como meio para avaliar, desde que o professor tenha estabelecido com clareza os objetivos da atividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de conhecimento. A avaliação, nessa perspectiva, “[...] traz em si o germe do novo, que pode emergir a partir do momento em que se abre espaço para pensamento divergente e para o que está além do previsto. A avaliação com este caráter iluminativo pode revelar processo cognitivo e efetivo do aluno” (SANT’ANA, 1995, p.109).

Entende-se que isso se permite por meio de uma cultura de diálogo. “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

muros e restabelece laços” (ESTEBAN, 2002, p.18). A avaliação não deve ser compreendida apenas como um momento imposto pelo professor, mas sim, como um momento de cooperação e de respeito, no qual o aluno é considerado como um sujeito ativo que interage com o professor.

c) Avaliação somativa

Na avaliação somativa, também chamada de classificatória, consegue mostrar para o aluno o que ele conseguiu em respeito daquilo que se colocou como objetivo, até para compará-lo com seus resultados anteriores e os de outros (HAYDT, 2008). Neste tipo de avaliação pouco se importa em reconsiderar que as pessoas não aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos (FAVARÃO, 2012). Ela é caracterizada como informativa e verificadora. Tem o papel de determinar níveis de rendimento de aprendizagem do aluno. Quando utilizada para classificar o aluno, inclusive, assume a função de selecionar uns (aprovados) e excluir outros (reprovados) (LUCKESI, 2002). Num processo de ensino e aprendizagem, no qual prevalece a concepção da avaliação somativa, considera-se o professor detentor absoluto do saber, tornando o centro das relações entre o conhecimento e o aluno.

No entanto, não se deve de acordo com Pacheco (2012) compreender essas três formas de avaliação como dissociáveis. Mesmo apresentando aspectos diferenciados, elas são consideradas interdependentes para a prática pedagógica do professor e, “[...] para assegurar a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia de todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor deverá fazer uso conjugado das três modalidades [...]” (PACHECO, 2012, p.53).

Para resumir as diversas distinções, até aqui apresentadas, demonstram-se no quadro a seguir, de forma sintética, os tipos de avaliação com suas funções e momentos específicos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1- Análise comparativa dos tipos de avaliação quanto aos objetivos e frequência

TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR		
TIPO	FUNÇÃO (Objetivos/finalidades)	QUANDO (Frequência)

Diagnóstico	Identificar o <i>status quo</i> de competências e capacidades do aluno, consideradas requisitos para o processo de ensino-aprendizagem.	Realizada antes das atividades pedagógicas e, quando necessário durante processo ensino e aprendizagem. O aluno informa sobre pré-conhecimentos
Formativa	Identificar potencialidades e dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno	O professor apresenta os objetivos atribuídos a determinada atividade pedagógica várias vezes ao longo do percurso. O <i>feedback</i> é dado sempre, e de preferência de forma imediata, sempre durante determinada atividade pedagógica. O professor ajuda ao aluno compreender onde errou e o porquê. O aluno reflete com ajuda ao professor entender por que ele errou. Ambos pensam em estratégias de aprendizagem para superar fraquezas e erros.
Somativa	Verificar após determinada atividade pedagógica o alcance de conhecimento/capacidades, comparando-a com o conhecimento/capacidade anteriores ou com metas colocadas; Qualificar ou certificar o nível do aluno ao término de um determinado período.	No final do percurso ou de etapas intermediárias preestabelecidas em cada instituição. O professor apresenta sua avaliação por meio de conceitos (notas). O aluno recebe a avaliação, porém não terá chance para reverter o conceito.

Fonte: Elaborado pelo um dos autores em 2017.

O quadro acima abre espaço para refletir também sobre as formas de *feedback* previstas em cada tipo. Na avaliação somativa normalmente resume-se o resultado em um conceito, por exemplo, uma nota, atribuído ao aluno de acordo ao seu aproveitamento (LUCKESI, 2006). Neste tipo de avaliação a nota ganha especial atenção, classificando o desempenho do aluno em “bom”, “regular”, “péssimo” ou “insuficiente”. Salienta-se que a avaliação não pode se limitar a isso, se concordar que uma das finalidades essenciais da avaliação da aprendizagem escolar é criar condições favoráveis para que haja uma melhoria da aprendizagem do aluno.

Assim, o retorno que o professor dá ao aluno exerce uma função imprescindível, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionados auxilia e orienta a busca de melhoria ainda durante o percurso de

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

aprendizagem (GARCIA; TENÓRIO, 2012). Conforme Borges e outros (2014) o *feedback* pode ser fornecido imediatamente, sempre após a efetivação das atividades proposta pelo professor em sala de aula ou contínuo, ou seja, o aluno tem que ser assistido e orientado constantemente quanto a seus acertos ou erros. O *feedback* aborda tanto os pontos negativos como os pontos positivos observados no comportamento e na construção e produção do aluno, pois mesmo que tenha que dizer sobre suas falhas de aprendizagem, é importante que se fale sobre seus acertos, a fim de fortalecê-lo e continuar encorajando-o.

É importante que o *feedback* aconteça num ambiente no qual tanto o professor quanto o aluno estejam à vontade para se comunicar. Vale salientar que esta comunicação “não implica uma comunicação unilateral (do educador para o aprendiz), ao contrário, ele precisa ser interativo e comunicacional, pautada em estratégia de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 368).

Quando ocorre uma avaliação formativa na prática pedagógica?

Afirma-se mais uma vez que a avaliação deve estar sempre a serviço do ensino e aprendizagem. Para isso acontecer na prática pedagógica do professor, faz-se necessário que ele desenvolva algumas ações dentro da sala de aula que indicam monitoramento e/ou acompanhamento em prol do desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno. “É preciso romper com a ideia de avaliar como sinônimo de examinar, de apenas identificar, quantificar o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo” (ARAUJO, 2019, p.65). Abaixo se descreve indicadores que nos direcionam para a prática de uma avaliação na perspectiva formativa.

Começaremos pela prática de uma avaliação formativa em função diagnóstica: I - O professor levanta informações sobre o conhecimento prévio do aluno para a organização e/ou replanejamento das suas ações pedagógicas. II - O professor levanta informações sobre as habilidades necessárias já existentes dos alunos que eles precisam para a nova unidade de ensino. III - O professor levanta informações sociais da vivência e interesses do aluno para planejar um ensino contextualizado que estimula/atenda os interesses e/ou especificidades do aluno.

Ao nosso ver, é necessário elaborar e aplicar uma avaliação diagnóstica para o aluno antes de iniciar uma unidade pedagógica e durante o processo de ensino e aprendizagem

para que o professor possa saber o status e/ou nível de conhecimento do aluno conforme já foi descrito anteriormente neste estudo. De posse do resulta desta avaliação, conforme a perspectiva de uma avaliação formativa, faz-se uma análise sistemática das informações dada pelo aluno e, na oportunidade, reorganizar o seu planejamento pedagógico.

Na prática de uma avaliação formativa em função do planejamento para o processo ensino e aprendizagem: IV - O professor formula objetivos de unidades de ensino conforme o nível ou desempenho da aprendizagem dos seus alunos. V - Os objetivos do ensino de cada atividade ou unidade são explicitamente comunicados para o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. VI - O professor formula explicitamente para os alunos os critérios de avaliação antes de cada unidade pedagógica. VII - O aluno participa na definição dos critérios da avaliação. VIII - O aluno participa na definição da forma da avaliação (por escrito, oralmente).

Os indicadores acima permitem que o aluno seja sujeito e parceiro da prática pedagógica do professor. Por um lado, o professor assume o papel de organizar os objetos do conhecimento, formular quais habilidades a serem trabalhadas na unidade pedagógica. Por outro lado, oportuniza ao aluno participar ativamente dos critérios avaliativos e das formas como devem ser elaboradas as avaliações.

No que se refere a prática de uma avaliação formativa em função do monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: IX - O professor registra, por escrito, de forma sistemática, as informações sobre capacidades dos seus alunos para monitorar seu desenvolvimento. X - O professor permite o aluno registrar sistematicamente (por escrito) a autoavaliação da sua aprendizagem. XI - O aluno comunica ao professor sobre sua dificuldade diante de uma determinada atividade pedagógica proposta. XII - Os instrumentos de avaliação utilizados são diversos, aplicados conforme critérios de determinados focos a serem avaliados.

Nota-se que os indicadores com a função de monitorar o ensino e aprendizagem irão permitir o professor a fazer os registros necessários sobre o desempenho da aprendizagem do aluno, pois:

a memória tende a ser seletiva, e além do mais não é infalível, se o professor não registrar de alguma forma os dados coletados através da observação, decorridos algum tempo, provavelmente não recordarão com exatidão os fatos sucedidos e os comportamentos observados [...]. Descrever os fatos como realmente ocorreram e foram presenciados, procurando não misturar

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

as opiniões pessoais com a descrição do acontecimento. [...]. Evitar fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno. [...]. (HAYDT, 2008, p.128 -129).

Além do professor registrar, o aluno também terá a possibilidade de fazer uma autoanálise por escrito do seu envolvimento durante o ensino.

[...] Na autoavaliação o sujeito percebe as suas ações e condutas, compara os critérios negociados, e em seguida, reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão, ou melhor, desempenho. A autoavaliação pode ser compreendida como elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância de seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. (GARCIA; TENORIO, 2012. p. 357).

Por isso, concorda-se com o pensamento de Araújo (2019, p.66) quando diz que “ninguém melhor que o estudante para dizer o que aprendeu e como, quais suas dificuldades, ou que pelo menos suas respostas nos instrumentos avaliativos ajudem o professor na análise, para assim, intervir no processo de aprendizagem [...]” É necessário assegurar um ensino que possibilite ao aluno participar tanto na avaliação interna da escola como também ganhar competência de se autoavaliar para que ele contribua na formulação de estratégias de aprendizagem e na correção dos seus erros e dos obstáculos institucionais. Em outras palavras, é preciso possibilitar um ensino que o ajude a ser sujeito autônomo e que o reconhece como coprodutor ativo na sua própria aprendizagem, pois

[...] avaliar não é fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento [...], investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos [...]. (LOCH, 2000, p. 31).

Tratando-se da prática de uma avaliação formativa em função da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem: XIII - Os instrumentos de avaliação são interpretados para compreender a fraqueza e fortaleza do aluno em respeito de conhecimento cognitivo, habilidades metodológicas e sociais. XIV - O professor intervém de forma imediata assim que o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem. XVI - O professor passa informações ao aluno referente a melhoria de como cumprir determinada tarefa/atividade.

Diante desses indícios entende-se que existem diversos instrumentos para operacionalizar a avaliação educacional. Vários instrumentos usados de forma combinadas entre si, permitirão ao professor identificar com maior eficácia o nível, as potencialidades e dificuldades de aprendizagem do aluno (HAYDT, 2008), pois, pode se pressupor que quanto mais se aproveita da variedade de instrumentos avaliativos, mais se tem informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

As escolhas e as aplicabilidades desses instrumentos na sala de aula têm que estar atreladas aos objetos do conhecimento, objetivos propostos e procedimentos metodológicos usados no ensino. Os instrumentos que o professor utiliza durante o processo de ensino e aprendizagem para avaliar o aluno numa determinada atividade pedagógica não podem ser construídos e aplicados na sala de aula de forma aleatórios, desorganizados, desconectados ou descontextualizados do ensino (HAYDT, 2008). O bom uso dos instrumentos avaliativos dará *feedback* necessário ao professor para intervir quando o aluno apresentar durante o processo de ensino e aprendizagem alguma dificuldade. Este aluno receberá do professor estratégias didáticas metodológicas de como pode e deve sanar suas fragilidades.

Por fim, as práticas de uma avaliação formativa em função da avaliação para constatação final: XVII - O professor avalia se o aluno alcança os objetivos de ensino estabelecidos em regulamentos oficiais. XVIII - O professor avalia se o aluno alcança os objetivos de ensino estabelecidos em regulamentos escolares. Isso porque, “a transformação e melhoria do processo de ensino dependem do estreitamento entre o que está escrito na proposta e sua implementação” (ARAUJO, 2019, p.65). XIX - O professor dá *feedback* individual sobre o desempenho do aluno em determinada etapa pedagógica. Para Araújo (2019) o ideal é que seja emitido pelo professor responsável de cada componente curricular (disciplina) a construção de um parecer descritivo, ou seja, uma espécie de relatório indicando a situação e/ou status de aprendizagem do estudante.

Considerações Finais

É indiscutível o quanto a avaliação formativa pode contribuir tanto para o professor planejar seu trabalho pedagógico, como também para o aluno autorregular sua aprendizagem. Sabemos das dificuldades que os docentes podem enfrentar para

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

concretizar na prática este tipo de avaliação. Entretanto, faz-se necessária para monitorar e acompanhar o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Já não se pode mais usar, conforme descrito nos indicadores de uma avaliação formativa neste estudo, a avaliação apenas para mensurar, quantificar o desempenho do aluno. É preciso retirar das vozes daqueles que “detém o saber” avaliação como ato punitivo, vingativo e/ou até mesmo, acerto de contas.

Precisamos de uma avaliação mais humana, justa e que esteja de fato a serviço dos atores escolares. Uma avaliação que atenda as reais necessidades e especificidades do aluno e que permita ao mesmo reconhecer que é sujeito ativo do processo avaliativo. Isso se concretizando na prática, com certeza o aluno e o professor estabelecerão juntos os critérios avaliativos, os instrumentos, a forma como deve ser desenvolvida a avaliação e entre outros aspectos que envolvam ensino e aprendizagem.

Não se quer aqui, e nunca foi a nossa intenção descaracterizar e/ou desqualificar a avaliação somativa. Até porque, ela faz parte do processo. É preciso emitir um valor quantitativo, mas nós não podemos limitar a isso. Avaliar vai muito mais além que quantificar um desempenho, classificar os alunos em aprovados e reprovados ou separa “os que sabem” e “os que não sabem”. Avaliar é oportunizar ao professor a tomar decisões acerca das ações pedagógicas, buscar novos caminhos e estratégias para sanar as fragilidades do aluno. É permitir ao aluno ser sujeito e parceiro do processo avaliativo.

Referências

ARAUJO, Enaide Severo de. **Ensino compreensivo e a avaliação formativa**: não basta saber que seu filho está com notas abaixo da média! 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

BALLESTER, M.; BATOLLO, J. M.; CALATAYUD, M. A. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORGES, Marcos. C. et al. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista de Medicina**. São Paulo, 19 jun. 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/11_Avaliacao-formativa-e-feedback-como-ferramenta-de-aprendizado-na-formacao-de-profissionais-da-saude.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação no cotidiano escolar**. In: _____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, p. 07- 28, 2002.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da Aprendizagem: concepções e características** 2012. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2012>>. Acesso em 19 maio. 2016.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; TENORIO, Robson Moreira. **O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem**. In: TENORIO, Robson Moreira. FERREIRA, Rosilda Arruda. LOPES, Uaçai de Magalhães orgs. **Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, p. 353-375, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

IBARRA-SÁIZ, M.S. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2019). **Una evaluación como aprendizaje**. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docência universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp. 175–196). Madrid: Narcea.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas**. Porto: Edições Asa, 2002.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória. Espaço Aberto**, São Paulo, nº 12, nov. 2000. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. LIMA, Marcos Antônio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio Grande do Norte. V. 14, n.32, p. 151-171, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1199/1145>>. Acesso em: 19 abr. 2016

MCTIGHE, Jay. FERRARA, Steve. **Assessing Student Learning by Design: Principles and Practices for Teachers and School Leaders**. New York, 2021.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **A estrutura da avaliação**. In: _____. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002.

Por uma avaliação a serviço do ensino e aprendizagem

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

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. O Desafio da avaliação no cotidiano do educador. **Revista Profissão Docente**, Minas Gerais, v.4, n. 11, p. 32- 41, set. 2005.

NETA, Maria de Lourdes da Silva. JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. BESSA, Marcos James Chaves. Práticas avaliativas: uma pesquisa nos cursos de formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 1156-1169, set. /dez. 2019. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2870/847>. Acesso em: 08 set.2021.

NEZ, Egeslaine et al. **Um panorama da avaliação classificatória numa escola estadual do município de Novo Progresso/PA**: Reflexões necessárias. I Seminário Internacional de Representações e Subjetividade e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

OLIVOS, Tiburcio Moreno. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje : reinventar la evaluación en el aula**. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.

PACHECO, Clécia Simone Gonçalves. **Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem: paradigma avaliativos tradicionais e os desafios do cotidiano escolar**. Petrolina- PE: Editora E Gráfica Franciscana, 2012.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. TENORIO, Robson Moreira. BRUNI, Adriano Leal. **Meta: avaliação multidimensionalidade e negociação para a usabilidade da avaliação**. In: TENORIO, Robson Moreira. FERREIRA, Rosilda Arruda. LOPES, Uaçai de Magalhães. Orgs. **Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, 2012. 299-317.

PANTOJA, Prisciliana Fernandes. FREITAS, Silmara Pires da Encarnação. SILVA, Gidéia Alencar da. **Avaliação formativa como ação significativa do processo de aprendizagem no ensino fundamental I**. 2018. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivo/artigos>. Acesso em 14 mai.2021.

RAUSCH, Rita Buzzi. SILVA, Marcia Zanievicz, THEISS, Viviane. **Avaliação Formativa no Processo Ensino e Aprendizagem na Educação Superior: Um Estudo de Caso Realizado na Disciplina de Matemática Financeira**. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ472.pdf. Acesso em 15 de mai. 2021

MENDIOLA, Melchor Sánchez. GONZÁLEZ, Adrián Martínez. **Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias**. 1ª ed. — Ciudad de México, UNAM, 2020.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Josefa Natali. SILVA, Josefa Silvana. COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **As concepções dos professores e as práticas avaliativas**. 2020. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p01.pdf>. Acessado em 09 de maio de 2020.

SOBRINHO, José Dias. **O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições**. In: _____. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

Sobre os autores

José Luis Monteiro da Conceição

Mestre em Educação. Pedagogo e Licenciado em Letras. Pesquisador do Grupo Laboratório de Pesquisas e Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano- LIDAH. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa Intervenção. E-mail: luisuneb1@hotmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

Fabricio Nicácio Ferreira

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo PRODEMA-UFS. Especialista em Gestão Estratégica da Saúde da Família. Graduando do Curso de Licenciatura em Biologia. E-mail: nicaoassessoria@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2303-839X>

Recebido em: 11/10/2021

Aceito para publicação em: 19/10/2021