

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO UMA POLÍTICA INCLUDENTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*L'évaluation formative comme politique d'inclusion dans l'éducation scolaire*

*Formative assessment as inclusion policy in education*

Clarice Carolina Ortiz de Camargo - UFU<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

Olenir Maria Mendes<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

**Resumo:** O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada nos anos de 2012 a 2014. Buscamos por meio de levantamento bibliográfico, apresentar os percursos da avaliação educacional destacando as diferentes concepções que tem norteado essa temática, bem como as especificidades e contribuições da Avaliação Formativa. A prática da avaliação formativa contribui para o fortalecimento de relações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias. Ou seja, possui um forte potencial includente como modalidade avaliativa e, deveria se instituir como política pública para a Educação Básica e Superior.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação formativa. Inclusão.

### *L'évaluation formative comme politique d'inclusion dans l'éducation scolaire*

**Résumé:** Cet article fait partie d'une recherche de master en cours (2012-2014). À l'aide d'une révision bibliographique, nous cherchons à présenter les parcours d'évaluation de l'éducation, en mettant en avant les différentes conceptions les ayant guidés, ainsi que les spécificités et apports de l'évaluation formative. Cette dernière contribue au renforcement de relations plus dialogiques, problématisantes e émancipatrices. De fait, elle a un fort potentiel d'inclusion en tant que modalité d'évaluation et elle devrait être instituée comme politique publique dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

**Mots-clés:** Évaluation. Évaluation formative. Inclusion.

### *Formative assessment as inclusion policy in education*

**Abstract:** This article is an excerpt of a research in progress for the master degree in education. This research started in 2012 and will conclude in 2014. We seek, through bibliographic survey, to present the paths of educational evaluation highlighting the different approaches that have guided this theme as well as the characteristics and contributions of formative assessment. The practice of

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, GEPAE - UFU. E-mail: claricecarolinacamargo@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Faculdade de Educação, com atuação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, GEPAE - UFU. E-mail: olenirmendes@gmail.com

formative assessment contributes to the strengthening of dialogical relations, problematizing and emancipatory. In other words, has a strong inclusive potential as evaluative mode and should be instituted as a public policy for basic and higher education.

**Keywords:** Assessment. Formative Assessment. Inclusion.

## Introdução

No Brasil, um dos fatores que contribuíram para a minimização dos processos excludentes da educação ocorreu por meio da Constituição Brasileira de 1988, no processo de redemocratização do País. Tal documento estabelece a Educação Fundamental como direito de todas as crianças e dever do Estado. Recentemente, no ano de 2013, houve a alteração da LDB 9.394/96, e a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, previu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para estudantes dos quatro aos dezessete anos de idade.

Assim, como direito do estudante e dever do Estado, a escola tem a importante tarefa de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem para todos e todas. Ainda, deve ser promotora da cidadania, autonomia, igualdade, democracia e laicidade. Esses princípios estendem-se a todos os âmbitos educacionais, entre eles, às práticas avaliativas.

Tais princípios foram e continuam sendo uma conquista histórica importante, mas ao mesmo tempo se constituem como desafios, em especial quando tratamos da garantia não somente do acesso, mas da permanência e da conclusão dos estudos de todos e com a garantia da aprendizagem significativa, sem exclusão do saber.

No entanto, a concepção de avaliação tradicional e classificatória tem sido predominante no contexto histórico da avaliação educacional e no cenário brasileiro, sendo um dos fatores responsáveis pelo fracasso, evasão, reprovação e não aprendizagem de crianças e adolescentes, por isso as avaliações têm refletido um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Villas Boas (2009) pontua que o caráter classificatório da avaliação “costuma penalizar as que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente” (idem, p.36). Uma exclusão explícita ou velada para os estudantes que

apresentam ritmos de aprendizado diferentes, denominada de eliminação adiada (FREITAS, 2006).

O fato é que, conforme aponta Freitas (2006), ideologicamente, a escola na lógica capitalista, tem a função de selecionar e classificar. Com isso, a escola permanece inserida ainda em um contexto de políticas governamentais baseadas no neoliberalismo ideológico e neoconservadorismo (IMBERNON, 2009), ou melhor, em um sistema educacional que atua, dentro da lógica capitalista. Por isso, as contradições e distanciamentos dos princípios trazidos pela Constituição e existentes na contemporaneidade, entre a função da escola na sociedade e dos sujeitos que nela atuam.

Diante desse desafio, a avaliação educacional tem um importante papel, pois ao mesmo tempo em que ela pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e assim garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos estudantes de um modo geral, em seu outro extremo a avaliação pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Romper com essa concepção tão arraigada na educação é um desafio diário para àqueles que atuam em escolas e anseiam por alternativas avaliativas, pois sob outra lógica, a avaliação, se compreendida como processual, sistemática, contínua, (BRASIL, 1996) pode representar a melhoria da ação educativa e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Além disso, de um modo geral, as orientações da LDB caminham no sentido de as avaliações não serem classificatórias e excludentes, nem terem como característica o momento terminal do processo educativo, mas como ação contínua, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Tal concepção de avaliação assinala para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos alunos, rompendo com a finalidade precípua de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar e que vigoraram na legislação até os anos 1970. Nesse sentido, no limite, provoca a necessidade de repensar o modo como vem se organizando o trabalho no interior da escola (SOUSA, 2009, p. 16-7).

Corroboram com esta perspectiva, diversos documentos públicos (BRASIL, 1997; 2008, 2009) que também apontam para uma concepção de avaliação que compreende que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20).

Ou seja, a partir das mudanças paradigmáticas que ocorreram desde então no campo da avaliação, pudemos perceber uma ampliação de opções das estratégias de investigação, dos paradigmas, dos métodos de análise, de novas formas de observar, de investigar, de argumentar e de produzir.

Os sujeitos (estudantes, professores, pesquisadores, dentre outros) passaram a expor mais suas identidades e dialogar com as outras culturas, com as sociedades, como partes ativas e não apenas como meros expectadores neutros.

Abre-se, portanto alternativas quanto à organização do trabalho escolar que podem favorecer o desenvolvimento de alunos, professores e escola, sendo uma dessas alternativas a organização da escolas por ciclos, por exemplo.

É nesse quadro que percebemos brechas para que a avaliação formativa se constitua e se fortaleça por meio de políticas que garantam sua efetivação no interior das escolas.

### **Em defesa da Avaliação Formativa: garantia da aprendizagem como política educacional**

*O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos não do professor consigo mesmo.*

*Paulo Freire (1996, p.71)*

Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005) e contribuíram para diferenciá-las e conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar versus avaliar para promover aprendizagem.

No entanto, há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como por exemplo, a avaliação: da aprendizagem (PACHECO, 1998; HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2011); ou **para** a aprendizagem (FERNANDES, 2006a; VILLAS BOAS, 2009; LOPES e SILVA, 2012); emancipatória (SAUL, 1988); mediadora (HOFFMANN, 1993); dialógica (ROMÃO, 1998), inclusiva

(PACHECO, 2007); dialética (VASCONCELLOS, 1995), diagnóstica (LUCKESI, 2011), dentre outras.

Villas Boas (2009, p.39) aponta que no “Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

Nesse caso, recorreremos às contribuições da avaliação formativa enquanto campo teórico abordado pelos autores Charles Hadji (2001), Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2009, 2010, 2011) e Cipriano Carlos Luckesi (2011). Além destes, o autor Domingos Fernandes (2005, 2006a, 2006b) também contribuiu com o aprofundamento teórico deste artigo, especificamente no campo da avaliação formativa alternativa (2006a) ou avaliação alternativa (2005), que são os princípios da avaliação alternativos à avaliação formativa de raiz neobehaviorista, conforme segue:

[...] uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos (FERNANDES, 2005, p.3-4).

O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente, ou seja, “todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (BLACK e WILLIAN, 1998, p. 7 apud VILLAS BOAS, 2009).

Nessa perspectiva, a avaliação é indissociada do trabalho pedagógico, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo. Assim, “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento- possibilidades, avanços e necessidades” (MIRANDA, 2011, p.78).

A Avaliação Formativa busca fundamentar a sua teoria do conhecimento no modo de ser da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entendendo que a ação

transformadora não se faz sozinha, mas a partir de uma relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros, pois,

Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir, é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios (MENDES, 2006, p. 135).

Em concordância com a autora (*idem*), a Avaliação Formativa pode ser considerada como uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, pois implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o educador se volte tanto para os processos individuais de seus alunos, como para o grupo e para a sua prática. Em outras palavras, os parceiros educativos e o professor se preocupam com a aprendizagem dos alunos, pelo modo como cada aluno aprende e pelo modo como ele ensina.

Assim sendo, seu caráter é formativo, visto que se configura como um processo no qual as intenções e objetivos são retomados, por isso, os resultados são analisados, refletidos, compartilhados, e novamente redimensionados, definindo novas intenções e objetivos, tanto para docentes como para discentes, com vistas a ações transformadoras.

Em síntese, a avaliação formativa informa o estudante e o professor sobre o grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados; indica e identifica quem é o aluno e quais são as suas fragilidades e potencialidades, visando contribuir com intervenções que ajudem a superar os desafios; permite flexibilidade no planejamento e planos de aula, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o aluno está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos que se encontram em processo formativo.

“Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

Para a escola em geral, a avaliação formativa possibilita a criação de uma cultura avaliativa “baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30). A cultura avaliativa é desenvolvida a partir do momento em que todos avaliam todo o trabalho pedagógico realizado na escola e todos os sujeitos que contribuíram no desenvolvimento do trabalho: gestão, familiares, equipe de limpeza, portaria, setor administrativo, professores, alunos, dentre outros. Todos contribuem no trabalho pedagógico, por isso todos devem avaliar e ser avaliados.

Para os alunos, a função da avaliação formativa é regular o processo ensino-aprendizagem, possibilitar que compreendam a forma como aprendem melhor, elevem seu desempenho e adquiram autonomia para auto avaliarem-se e avaliarem seus pares e professores. Compara-se o aluno com ele mesmo, de modo que perceba e se faça perceber o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes.

Para os professores, a avaliação formativa pode contribuir para que conheçam mais e melhor os alunos, seus limites e potencialidades, para aprender e refletir sobre os processos de aprendizagem, para ajustar o ritmo e os objetivos de ensino e para desenvolver uma cultura avaliativa para além da sala de aula.

De acordo com Villas Boas (2011) o professor tem o “objetivo de orientá-los para a realização do seu trabalho. Ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem” (idem, p. 16), assim como a avaliação que desenvolve tem a “finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas” (idem, p. 17). Para Fernandes e Freitas (2007)

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final do processo (idem, p. 23)

Percebe-se com isso que a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram na

aprendizagem do aluno e no seu objetivo de “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Dessa forma, Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2009) e Fernandes (2006) destacam os sentidos atribuídos à aprendizagem na perspectiva formativa, enfatizando dois componentes fundamentais que se complementam: a avaliação **para** a aprendizagem e a avaliação **como** aprendizagem.

De acordo com Lopes e Silva (2012) a avaliação **para** a aprendizagem se aplica aos professores, pois a partir do momento que os dados dos alunos são identificados, coletados e analisados, parte-se para um planejamento adaptado visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, por isso, avalia-se para promover a aprendizagem.

Em continuidade, a avaliação como aprendizagem contribui com os alunos, pois em parceria com o professor, identifica, coleta, analisa e desenvolve novos caminhos, visando a aprendizagem, por isso, avalia-se para identificar como se consegue a promoção da aprendizagem. O processo de avaliar **para** a aprendizagem e **como** aprendizagem possui dupla função:

[...] pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas; pelo *feedback* que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e os objetivos pretendidos; pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem (LOPES E SILVA, 2012, p.15).

Na perspectiva da Avaliação Formativa, a investigação acerca da aprendizagem dos alunos impulsiona à ação transformadora, promove e assegura a aprendizagem.

Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções prática com mais influência no desempenho escolar dos alunos” (idem, p. 21), que aumenta o rendimento dos alunos, promove a motivação, autonomia e participação.

Nesse sentido, Fernandes (2006) destaca os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 1998 por Paul Black e Dylan Willian, nos quais eram evidenciados os benefícios gerados por práticas de avaliação formativa.

A pesquisa aponta que os alunos que frequentam aulas cuja concepção é baseada na avaliação formativa aprendem mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é predominantemente somativa. Da mesma forma, os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames

externos do que os que frequentam aulas em que a avaliação é somativa. E o terceiro aspecto ressaltado na pesquisa é que os alunos beneficiados geralmente são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Villas Boas (2009) destaca também os resultados de uma pesquisa desenvolvida em oito países pelo Centre for Educational Research and Innovation, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) cujo objetivo era identificar o conceito de avaliação formativa nas escolas pesquisadas, assim como analisar suas práticas e sugerir meios para que as políticas apoiem iniciativas de avaliação formativa nas escolas.

Os resultados da pesquisa, datados no ano de 2005 mostram que

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (VILLAS BOAS, 2009, p. 35-6).

Assim, a avaliação formativa do contexto atual e que defendemos neste artigo valoriza a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos. No mesmo sentido, prioriza-se uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

### **A contribuição dos métodos de avaliação na perspectiva da Avaliação Formativa**

A avaliação não pode ser compreendida como algo descolado do trabalho pedagógico, nem tampouco como uma prática meramente técnica, aplicável e reprodutível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido, portanto, o que fazem das técnicas e/ou instrumentos recursos da avaliação formativa são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade são utilizadas. Ou seja, a dimensão técnica tem que estar em consonância com a dimensão política, metodológica e ética.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2000, p. 48).

Não se substitui um método por outro, nem uma técnica por outra e por isso concordamos com Freire (idem) no entendimento que a base para a transformação das práticas encontra-se na relação e construção desenvolvida com o conhecimento e sociedade e que esta mudança possibilita uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e conseqüentemente, dos métodos de ensino-aprendizagem.

O conceito de método/procedimento de avaliação é amplo, pois evidencia a intrínseca relação entre eles e os instrumentos utilizados. Ferreira atribui diferenciações para as designações de instrumentos e procedimentos, sendo:

Instrumento diz respeito a um ‘objeto, em geral mais simples do que um aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho’ e a ‘qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade’. Procedimento diz respeito a ‘processo, método’. Portanto, procedimento é mais amplo do que instrumento. Este é parte do processo (FERREIRA apud VILLAS BOAS, 2010, p. 104).

Com o objetivo de clarificar o significado dos termos instrumentos, classificação, dentre outros, utilizados de modo equivocados nas práticas de Avaliação Formativa, Fernandes (2006b) aponta que:

Penso que não se trata de uma mera questão semântica mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Conseqüentemente, um instrumento de avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, método de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa (FERNANDES, 2006b, p. 40).

Por concordarmos com as afirmações apresentadas sobre os limites acerca da palavra instrumentos, optamos, por utilizar o termo métodos de avaliação, pois partimos do pressuposto que nas práticas de avaliação formativa lidamos periodicamente com uma

vasta diversidade de procedimentos e por isso métodos avaliativos, que no seu conjunto, dimensionam a totalidade e ao mesmo tempo especificidade do trabalho pedagógico.

São exemplos de designações utilizadas pelos autores e que serão explicitados ao longo do artigo: procedimentos de avaliação (VILLAS BOAS, 2010, 2011), instrumentos metodológicos (FREIRE, 1997, 2003), registros como instrumento (LOPES, 2009) e instrumentos de avaliação (ARREDONDO e DIAGO, 2009). Entre as designações citadas, pode haver diferenciação entre os objetivos, mas os princípios são os mesmos da avaliação formativa.

A contribuição dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa está na compreensão da sua natureza em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados.

Ou melhor, as contribuições acontecem a partir da compreensão acerca da produção de saberes, análises, relações e investigações que são construídas, por meio de seu uso, geralmente de modo empírico e validadas depois pelas teorias.

A teoria da avaliação formativa e conseqüentemente à escolha e utilização dos métodos de avaliação estão ligados à aprendizagem. “Avaliação é aprendizagem: enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia se aprende” (VILLAS BOAS, 2009, p.11). Portanto, os métodos de avaliação são concebidos

[...] como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o desempenho expresso de melhorar o desempenho dos alunos (LOPES E SILVA, 2012, p. 13).

Villas Boas (2010) destaca o fato da avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (idem p. 26) ressaltando as possibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos.

Na mesma perspectiva, Fernandes (2006b) enfatiza a importância da sistematização e comprometimento com a recolha de informações acerca da aprendizagem dos alunos, visando análise, reflexão, (auto)regulação e intervenção.

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 27), “[...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho” (idem, p.29).

A ação de selecionar informações acerca da aprendizagem dos alunos para analisá-la, compreendê-la e indicar melhorias faz parte de um procedimento metodológico denominado *feedback*.

O *feedback* atende professor e aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (VILLAS BOAS, 2009, p.40).

Fernandes (2006) enfatiza a importância do *feedback* no trabalho pedagógico e destaca características mais relevantes da avaliação formativa alternativa, bem como aponta condições necessárias para a efetivação de práticas avaliativas formativas.

O autor (idem) menciona que o *feedback* deve ser “diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade” (idem, p. 31); pois contribui para que alunos desenvolvam a regulação e auto-regulação dos processos de aprendizagem. A interação e comunicação entre alunos e professores são fundamentais para conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento. As atividades propostas devem ser selecionadas pelo professor de modo a ativar “processos complexos do pensamento” (ibidem) como análise, síntese, avaliação, relação, integração e seleção e a avaliação deve induzir “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (ibidem).

Em resumo, o *feedback* se aplica a todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (como avaliadores e avaliados) e tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o redirecionamento do trabalho pedagógico e a compreensão da trajetória de aprendizagem desenvolvida favorecem a tomada de consciência.

Por ser integrado nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, o *feedback* ocorre a partir de procedimentos formais ou informais de avaliação. Segundo Freitas (2006)

e Villas Boas (2009), faz parte da avaliação formal todos os procedimentos/métodos avaliativos que são explicitamente utilizados na escola e que geram resultados objetivos como provas, trabalhos, atividades, relatórios, registros descritivos, boletim de notas, dentre outros.

Além do *feedback*, Fernandes (2005) retoma outros princípios necessários para que o professor desenvolva as práticas de avaliação formativa alternativa: integrar ensino, aprendizagem e avaliação; selecionar tarefas adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar o princípios da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas e procedimentos, os tempos, espaços e contextos da avaliação<sup>3</sup>.

A junção dessas características ligadas à avaliação formal, com os registros sistemáticos das informações obtidas por meio das avaliações informais são possibilidades reais de aproximação entre necessidade, demanda e avanços da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com o tempo, objetiva-se que o *feedback* se configure como algo transitório na relação professor-aluno e que a autonomia do aluno, representada pela capacidade de desenvolver o automonitoramento, ocupe o lugar de destaque.

No campo teórico da avaliação formativa podemos recorrer a diversos métodos de avaliação que atendem seus princípios, como por exemplo: a avaliação por pares (VILLAS BOAS, 2009), a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2009; FERNANDES, 2005, 2006; LOPES e SILVA, 2012), a entrevista (VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2006; LOPES e SILVA, 2012; SHORES e GRACE, 2001), o portfólio (VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2006; LOPES e SILVA, 2012; SHORES e GRACE, 2001, LOPES, 2009; SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2012), Diários de Aula (ZABALZA, 2004), os projetos (SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2012; WARSCHAUER, 2001, 2002; LOPES, 2009).

Além desses, Lopes e Silva (2012) destacam diversos outros métodos de avaliação como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, diário de bordo, desenhos anotados do aluno, observação direta, reunião individual, dentre outros.

---

<sup>3</sup> Entende-se por contexto de ensino, de aprendizagem e de avaliação as relações estabelecidas “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o *feedback*, a regulação feita por professores e alunos, a auto-regulação e a auto-avaliação” (FERNANDES, 2006b, p. 41)

O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um método amplo que integra vários outros métodos de avaliação como, por exemplo, os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES E GRACE, 2001). Villas Boas (2010) destaca também, além da entrevista, a observação como componente importante para ser inserido no trabalho com portfólios.

Em relação às entrevistas e reuniões, percebemos que os objetivos da reunião individual apontado por (LOPES e SILVA, 2012) se assemelham aos objetivos das entrevistas apontados por Villas Boas (2010) e Shores e Grace (2001), sendo desenvolvido com as crianças ou demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todos os autores mencionados destacam a necessidade de registrar a reunião individual e entrevistas, pois se integram posteriormente, às amostras e seleções de trabalhos e informações e podem compor o portfólio.

Observamos uma vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas para que se caracterizem como formativa, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, o feedback e o tratamento dos resultados, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que a seleção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, assim como a análise e compreensão da prática docente só podem ocorrer se houverem uma vasta diversidade de registros e produções de dados que retratam o contexto escolar vivenciado. Não nos referimos à quantidade de materiais produzidos, mas a diversidade deles.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e sim, formativa, necessita-se definir os objetivos, finalidades e especificar qual método avaliativo serão empregados.

Desse modo, os métodos de avaliação podem se assemelhar a um filme, que destaca os principais momentos do percurso de aprendizagem, o ponto de vista de diversos protagonistas. Um filme detalhado da trajetória de ensino-aprendizagem, dos caminhos construídos com o auxílio da bússola orientadora e ao mesmo tempo uma síntese, que se materializa a partir de amostras de informações, ou pequenos recortes.

Os métodos de avaliação podem também se assemelhar a um livro-espelho, refletindo ao leitor os caminhos percorridos de ensino-aprendizagem de todos os personagens e todas as plataformas de oportunidade que lhe foram concedidas e apresentadas.

### **Considerações finais**

O caráter político da avaliação formativa está justamente na possibilidade de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, e os que por razões diversas, são privados do direito de aprender.

Quando a avaliação formativa se compromete a olhar para esses estudantes e promover ações que objetivam a aprendizagem, o avanço e a superação, de certa forma ela conseguiu ultrapassar uma forte barreira, com isso, ampliando as possibilidades e caminhos para esses alunos.

Não desresponsabilizamos o poder público de assegurar o que lhes é de dever, e nem consideramos que a escola sozinha, consiga transformar todos os aspectos políticos e sociais. No entanto, a escola quando nega ao aluno o seu direito de aprender e se desenvolver plenamente, ela está se desresponsabilizando de seu papel e dever social.

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo uma panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. (FERNANDES, 2006b, p. 43)

Apesar dos resultados e teorias acerca dos benefícios e possibilidades transformadoras da avaliação formativa, temos dificuldade em encontrar escolas e/ou professores que desenvolvem práticas de avaliação formativa. Mesmo as escolas e/ou professores que afirmam ou acreditam que desenvolvem práticas de avaliação formativa

podem estar equivocados, na imersão de uma perspectiva behaviorista. De acordo com Fernandes (2006)

Esta situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações das formações dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções errôneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares (idem, p. 39).

A partir dos resultados da pesquisa feita pelo OECD, Villas Boas (2009) apresentou ainda que as limitações para a efetivação de práticas avaliativas formativas nas escolas geralmente estão em torno das distorções e distanciamentos existentes entre a avaliação realizada na escola e a avaliação conduzida pelos sistemas de ensino, ou as avaliações externas: classificação, ranqueamento e competição entre as escolas, gerando pressão externa e interna, pouca melhoria do trabalho pedagógico e conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Sob esse aspecto, aponta-se a necessidade de investimento nas avaliações institucionais, como meio para desenvolver uma cultura avaliativa na escola. Para isso, é fundamental que se modifique as concepções subjacentes à avaliação externa e que esta se torne mais um suporte para a sala de aula, e não uma barreira.

É preciso considerar que a avaliação ocorre em várias esferas e faz parte de uma ação coletiva de formação de estudantes que devem ser interligadas: avaliação da aprendizagem dos estudantes, avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar (FERNANDES E FREITAS, 2007).

A avaliação da aprendizagem juntamente com a avaliação institucional e externa precisam estabelecer vínculos fortes e indissociáveis, para garantir a transformação educacional necessária. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho, às vezes individual, de cada educador que tenta implementar em seu cotidiano a prática da avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem a cada um de seus estudantes, se fortalece quando há a implementação de uma política pública que tenta garantir sua implementação nas escolas públicas brasileiras.

## Referências

ARREDONDO, Sergio C. e DIAGO, Jesús C. , trad. DOLINSKY, Sandra. *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. Curitiba: Ibpx, São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 22 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)> Acesso em 23 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB, 2009

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. *Educação e Matemática*, 81, 2005. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>>. Acesso em 16 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 26.11.2012.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho – Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão*. Série Seminários. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

\_\_\_\_\_. *Instrumentos Metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. VALENZUELA, Sandra T. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, José, Helena H.SILVA. *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel edições técnicas, 2012.

LUCKESI, Carlos C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Cláudia Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. VILLAS BOAS, Benigna M. F. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. [et al] *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Trad. KLEIN, Gisele. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROMÃO, José E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy. trad. COSTA, Ronaldo C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Janssen F., HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes contextos e áreas do currículo*. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUSA, Sandra M.Z.L. *Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais*, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 20 set. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética- libertadora da avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WARSCHAUER, Cecília. *A Rodas e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel Ángel. trad. ROSA, Ernani. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.