UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZABETE APARECIDA GARCIA RIBEIRO

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO:
CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS NO DISCURSO DISCENTE

ORIENTADORA: PROFª. DRª. NADIA APARECIDA DE SOUZA

Londrina, PR
2011

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Londrina, PR
2011

ELIZABETE APARECIDA GARCIA RIBEIRO

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO:
CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS NO DISCURSO DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profª. Drª. Nadia Aparecida de Souza

Londrina – Paraná
2011

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R484a Ribeiro, Elizabete Aparecida Garcia.
Avaliação formativa em foco**:** concepção e características no discurso discente / Elizabete Aparecida Garcia Ribeiro. – Londrina, 2011.
137 f. : il.

Orientador: Nadia Aparecida de Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Avaliação da aprendizagem – Teses. I. Souza, Nadia Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37 015.3

ELIZABETE APARECIDA GARCIA RIBEIRO

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO
CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS NO DISCURSO DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

_____
Profª. Drª. Nadia Aparecida de Souza
UEL – Londrina - PR

_____
Profª. Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel
UEL – Londrina - PR

_____
Profª. Drª. Marta Sueli de Faria Sforni
UEM – Maringá – PR

Londrina, 29 de março de 2011.

Aos meus tesouros mais preciosos,
Claudinei, Júlio e Isabela
Pelo amor e carinho, pela dedicação constante, pela compreensão e apoio com os quais sempre pude contar.

Aos meus pais, Adão e Madalena
Grandes mestres, que me ensinaram lições de amor e respeito e me fizeram o que sou.

A vocês dedico este trabalho

Meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus
Sempre e por tudo.

À professora Nadia
Pela dedicação, competência e carinho. Pelo apoio e incentivo constante, desafiando-me a ultrapassar meus limites. Obrigada por ter compartilhado comigo seus conhecimentos. Espero, sinceramente, seguir seu exemplo.

Às professoras Neusi Aparecida Navas Berbel e Marta Sueli de Faria Sforni
Pelas preciosas observações e contribuições enriquecedoras.

À professora Lucinea Aparecida de Rezende
Pelas valiosas observações.

Aos professores do mestrado
Pelas contribuições na construção dos meus conhecimentos.

Aos alunos interlocutores desta pesquisa
Pela disponibilidade, confiança e importante colaboração.

À CAPES
Pelo incentivo financeiro para a realização desta pesquisa.

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

RESUMO

No contexto escolar, no interior das salas de aula, a avaliação pode converter-se em uma ferramenta de constatação e mensuração de resultados apenas para fundamentar decisões de aprovação/reprovação, reforçando, deste modo, seu caráter sentenciador, seletivo e classificatório. Mas, contrariamente, pode estar a serviço do processo de ensino/aprendizagem, quando busca compreender os problemas e obstáculos que se interpõem, com a finalidade de regular o processo, encontrando o caminho mais adequado a ser seguido. Avaliar, classificatoriamente ou formativamente, depende das concepções construídas pelos professores ao longo de sua formação, no entrelaçar de conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas, como aluno e como profissional. Uma concepção bem delineada, concernente à avaliação formativa, com a clareza de suas principais características, é condição necessária a uma prática consciente e direcionada a contribuir com o desenvolvimento daquele que aprende. Por outro lado, uma compreensão distorcida, provavelmente, culminará em uma prática igualmente equivocada. Essa premissa suscitou inquietações relativas ao como discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia compreendem a avaliação em sua perspectiva formativa, orientando a proposição do objetivo geral desse estudo: deslindar e analisar as concepções e as características da avaliação formativa, confrontando-as ao proposto pela teoria. A avaliação formativa é estudada e analisada sob a égide dos teóricos que a tratam na perspectiva interacionista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, contou com a participação de 139 discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública paranaense. As informações provenientes de questionários e entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo temática, permitindo ir além das aparências e superar a compreensão espontânea. O estudo permitiu constatar que, embora existam ainda concepções equivocadas, parte significativa dos participantes evidencia compreender o sentido da avaliação formativa, isto é, estar compromissada com a aprendizagem, bem como reconhecem o *feedback*, a regulação e a autorregulação como características essenciais a essa perspectiva avaliativa. Todavia, trata-se de uma compreensão ainda incipiente, muito presa aos aportes teóricos da avaliação formativa clássica, atribuindo à regulação retroativa e ao papel do professor elevado destaque.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Ação docente. Formação de professores.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Formative assessment in focus**: conception and features on students' discourse. 137f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

In the school context, inside the classrooms, assessment may become a tool for verification and measurement of results with the purpose of making decisions on pass/fail, reinforcing its selective and summative format. However, in contrast, assessment can be in service of the teaching/learning process when seeking to understand the problems and obstacles that permeate it, aiming at regulating the process, finding the most appropriate way to be followed. Evaluating summatively or formatively depends on the conceptions built by teachers throughout their professional training, on the intertwining of theoretical knowledge and experiences as a student and as a practitioner. A well outlined conception with regard to formative assessment and with the clarity of its main features is a necessary condition for a conscious practice aimed to contribute to the development of the learner. On the other hand, a distorted understanding will probably culminate in a practice which is equally flawed. This premise has raised concerns about how students of a Bachelor's Degree in Education understand assessment in its formative perspective, guiding the proposition of the overall aim of this study: disentangle and analyse the conceptions and features of formative assessment, confronting this to what is proposed by theory. Formative assessment is studied and analuzed under the aegis of the theorists who treat the interactiont perspective.The research uses the qualitative approach, adopting the case study modality, with the participation of 139 students of a Bachelor`s Degree in Education at a public university in Paraná. The content from questionnaires and interviews were analysed and separated into topics, which allowed us to move beyond appearances and to overcome spontaneous understanding. Through this study we found that, although there are still misconceptions, a significant proportion of participants evidenced understanding of the true meaning of formative assessment, that is, being comitted to learning as well as recognising *feedback*, regulation and self-regulation as essential features of this evaluative perspective. However, it is still an incipient understanding, stuck to the theoretical framework of the classic formative assessment, giving the retroactive regulation and the role of the teacher high prominence.

Key words: Assessment of learning. Formative assessment. Teachers' action. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do processo avaliativo 51

Figura 2 – Avaliação formativa em sua perspectiva inicial 56

Figura 3 – Avaliação formativa na perspectiva contemporânea 56

Figura 4 – Concepção ampliada da avaliação formativa como um processo contínuo 77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias: sentimento em relação à formação para avaliar e vivências de avaliação e suas unidades de registro 36

Quadro 2 – Categoria: concepção de avaliação formativa, suas subcategorias e unidades de registro 37

Quadro 3 – Categoria: período de realização da avaliação formativa e suas unidades de registro 37

Quadro 4 – Características da avaliação formativa apontadas pelos alunos em questão fechada do questionário, agrupadas de acordo com aquelas mencionadas pelos teóricos 39

Quadro 5 – Categoria: características da avaliação formativa, suas subcategorias e unidades de registro 41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de participantes por série 29

Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa 30

Gráfico 3 – Quantitativo de participantes com experiência profissional na docência..... 31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da avaliação formativa assinaladas pelos alunos em questão fechada do questionário 38

Tabela 2 – Aspectos da avaliação formativa mencionados pelos alunos em resposta às questões abertas do questionário e à entrevista 40

Tabela 3 – Concepção de avaliação formativa expressa pelos discentes em resposta ao questionário 57

Tabela 4 – Concepção de avaliação formativa expressa pelos discentes em resposta à entrevista 58

Tabela 5 – Período de realização da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem, de acordo com os alunos entrevistados 78

Tabela 6 – Principais características da avaliação formativa, segundo os alunos pesquisados 87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.... 12

2 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO 19

3 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: TEORIA E REPERCUSSÕES NO DISCURSO DISCENTE 44

3.1 ACLARANDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O SENTIDO DA AVALIAÇÃO 47

3.2 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA FORMATIVA 53

3.2.1 Avaliação formativa e as modalidades avaliativas..... 68

4 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESVENDANDO SENTIDOS..... 80

4.1 ELUCIDANDO AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA 83

4.1.1 Pelos meandros da regulação 87

4.1.1.1 *Regulação da ação docente: facilitando o aprender*..... 88

4.1.1.2 *Feedback: componente essencial a regulação*..... 96

4.1.2 Instigando a autorregulação da aprendizagem.....101

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS.....119

APÊNDICES..... 131

APÊNDICE A – Questionário 132

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido – Questionário 134

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista 136

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre esclarecido – Entrevista 137

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo atônito, que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro, que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.

SOUZA SANTOS, 1995

Quatro anos de estudos foram encerrados numa cerimônia que conferiu diploma, certificando a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Juntamente com a titulação, adveio o direito de atuar profissionalmente, bem como se instalou uma série infindável de inquietações e questionamentos em relação ao futuro, evidenciando a necessidade de continuar a busca pelo conhecimento acerca dos saberes docentes.

No decorrer desses quatro anos, as vivências e experiências de formação multiplicaram-se, pois diferentes professores, com suas variadas práticas pedagógicas, perpassaram o caminho. Foram inúmeras as disciplinas cursadas, a maioria delas de natureza teórica e algumas de caráter mais prático. Todas, no entanto, com o propósito de propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação profissional. Em cada disciplina, principalmente nos momentos próximos ao seu término, eram formalizadas atividades avaliativas no intuito de verificar a aprendizagem, sobretudo objetivando constatar o aprendido e conferir, ou não, o direito de prosseguir para a etapa subsequente.

O processo avaliativo vivenciado servia-se ora de práticas comprometidas com a aprendizagem, ora de práticas destinadas a constatar as informações retidas pelos alunos. Todavia, mais que absorver informações, é importante aprender a valer-se delas em diferentes situações e contextos. Sem querer depreciar a importância da assimilação de fatos e dados, sem querer negar que alguns elementos precisam ser memorizados – o que integra também o processo de aprendizagem – é fundamental ir além. Para tanto, as formas de ensinar e, especialmente, as formas de avaliar são fundamentais para diferenciar um ensino

diretivo, centrado na transferência de conhecimentos (BECKER, 1994) prontos e acabados, de outro comprometido com a construção e reconstrução do conhecimento.

A graduação foi um período de muita aprendizagem, mas também de muitas dúvidas e perguntas, algumas sanadas, outras ainda à espera de respostas. Entre as inquietações mais latentes estão as relacionadas à avaliação da aprendizagem. Isso porque, no interior das escolas, no transcorrer do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação converte-se em um elemento capaz de trazer consequências positivas ou negativas para os estudantes. Empreendida, ela pode promover o desenvolvimento do aluno, ou, contrariamente, punir, controlar comportamentos e tolher o crescimento intelectual do aprendiz.

Avaliar a aprendizagem não é uma tarefa simples. Requer, além do domínio de conhecimentos teóricos, a definição clara de intenções, valores e concepções que orientem seu exercício, pois as práticas avaliativas efetivadas, no interior das salas de aula, guardam íntima relação com a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem defendidas, mesmo implicitamente, pelas instituições de ensino e pelos professores que nelas atuam. Sabe-se que as concepções docentes são alicerçadas tanto em estudos teóricos, realizados durante a formação inicial e continuada, quanto em experiências vivenciadas nesse processo e na atuação profissional.

Talvez, justamente por seu elevado grau de complexidade e relevância no processo de ensino/aprendizagem, um grande número de pesquisadores (FERNANDES, 2006, 2009; HOFFMANN, 1991, 1993, 2001, 2005a; HADJI, 2001; LUCKESI, 1995; PERRENOUD, 1999; ROMÃO, 2001; SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003; VASCONCELLOS, 1994, 1998) esteja se debruçando sobre essa temática, desenvolvendo estudos indicativos da necessidade de superar modelos de avaliação classificatória, preocupada puramente em separar o “joio do trigo”. A avaliação, assim realizada, prima pela quantificação dos resultados para constatar, ou não, a retenção das informações e classificar o estudante em aprovado ou reprovado, em bom ou mau aluno.

Além de ser excludente (VASCONCELLOS, 1998), a avaliação classificatória não propicia ao aluno oportunidades ou condições para refletir acerca de suas falhas, para tomar consciência de sua ação, mesmo porque o ponto central é a nota,

é a certificação. Assim, os esforços voltam-se para esse objetivo, enquanto a aprendizagem torna-se uma preocupação periférica, dificultando ao aprendiz compreender o percurso por ele trilhado e, por conseguinte, traçar estratégias para regular e controlar sua própria aprendizagem.

Ao contrário, numa perspectiva formativa, a avaliação é efetivada com objetivo ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver (PERRENOUD, 1999). Antes de prender-se aos resultados, apesar de não os desconsiderar, os procedimentos avaliativos favorecem o acompanhamento constante e contínuo dos percursos de aprendizagem, porque promovem o levantamento de informações e pistas relevantes à compreensão de problemas e obstáculos interpostos à aprendizagem. Porém, mais que a identificação das dificuldades, a avaliação formativa tem por consequência a promoção de ajustes e readequações dos procedimentos de ensino.

Ademais, a avaliação formativa pressupõe comunicação, sendo imprescindível informar ao aluno as falhas e as dificuldades levantadas nas atividades avaliativas. A elucidação dessas informações pode, além de facilitar ao discente envolver-se na ação educativa, levá-lo a refletir a respeito dos processos e produtos de sua aprendizagem e a conscientizar-se da distância existente entre o real e o almejado. Assim, ele poderá traçar estratégias de superação. Neste sentido, o educando é chamado a responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento.

Na avaliação formativa reconhece-se ser de vital importância “[...] formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 112), pois, ao participarem ativamente na construção de seus conhecimentos, compreendendo o que fazem e como fazem, os educandos aprendem mais e melhor (FERNANDES, 2006). Portanto, fomentar práticas avaliativas que ajudem o aluno a aprender e o professor a ensinar (PERRENOUD, 1999) torna-se crucial para o processo de ensino/aprendizagem. Porém, edificá-las é um grande desafio, requerendo esforços e reflexões conjuntas de todos os envolvidos para tomada de consciência das concepções e elementos essenciais à sua efetivação.

Embora prevaleçam ações docentes ainda presas a uma lógica tradicional de ensino, exercendo avaliação com fins estritamente de classificação e seleção dos alunos, é possível encontrar professores preocupados e comprometidos em superar essa realidade (BERBEL et al., 2001). A ação desses docentes, em especial nos

cursos de formação de professores, é de extrema relevância na construção de uma concepção e de uma prática avaliativa mais formativa por parte de seus alunos. Isto porque, a conformidade entre o ensinado (teoria) e o realizado (prática) contribui para que o conteúdo seja apropriado de forma mais significativa, influenciando diretamente as concepções e valores dos aprendentes.

As ações são espelhos das próprias concepções, portanto, uma compreensão distorcida acerca da avaliação formativa culminará em prática igualmente equivocada. Assim, a construção, pelos discentes, de uma concepção de avaliação realmente formativa é primordial. Este fato faz suscitar alguns questionamentos: como vem se edificando a concepção de avaliação formativa dos discentes de um curso de Pedagogia? Qual o sentido atribuído à avaliação formativa pelos discentes? Para esses alunos, quais características conferem formatividade à avaliação? As características por eles indicadas têm correspondência com aquelas enunciadas pela teoria?

Essas questões originaram uma preocupação maior, o problema condutor desta pesquisa, qual seja: **como a concepção e as características da avaliação formativa, enunciadas por discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, encontram correspondência aos pressupostos teóricos?**

Esse problema relaciona-se com os objetivos de uma pesquisa mais ampla, intitulada: “Avaliação da aprendizagem: o (re)significar de práticas em uma abordagem formativa”[1], à qual este estudo se integra, comungando a ideia de que a avaliação formativa é um elemento imprescindível no aperfeiçoamento do ensino e na concretização de uma aprendizagem mais significativa.

A avaliação formativa pode e deve configurar-se em uma realidade em todos os níveis de ensino. No entanto, direcionar o olhar para os cursos de formação docente, mais especificamente para seus discentes, reconhecendo o sentido que atribuem à avaliação formativa, reveste-se de especial relevância, pois este é um lócus fundamental para a formação humana e profissional dos futuros professores.

[1] Coordenada pela prof. Dra. Nadia Aparecida de Souza, a pesquisa intitulada: “Avaliação da aprendizagem: o (re)significar de práticas em uma abordagem formativa” está cadastrada junto ao Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Iniciada, em 01/12/2006, tem como objetivos: compreender as possibilidades de diferentes instrumentos avaliativos serem implementados com um sentido e um significado formativos (objetivo de conhecimento); e, também, utilizar, no interior da sala de aula, diferentes instrumentos avaliativos, assegurando-lhes um sentido e um significado formativos (objetivo prático).

Possibilita-lhes a apropriação de habilidades e competências indispensáveis à ação docente, o que inclui saber avaliar formativamente. Conhecer de modo mais aprofundado a compreensão dos discentes poderá contribuir para discussões e aperfeiçoamentos no interior das instituições.

Com este entendimento e visando responder ao problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo: **deslindar e analisar as concepções e as características da avaliação formativa, enunciadas por discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, confrontando-as aos pressupostos teóricos.**

Para alcançar o objetivo geral, foi importante traçar objetivos mais específicos que orientassem o decurso da investigação. São eles:

1. Evidenciar e analisar aproximações e afastamentos delineados, no confronto discurso discente e referencial teórico, relativamente ao conceito de avaliação formativa;
2. Refletir acerca das principais características da avaliação formativa, estabelecendo paralelo entre o referencial teórico e o enunciado pelos discentes;
3. Analisar criticamente a compreensão discente, no tocante à avaliação formativa (conceito e características), propondo ações contributivas à superação e/ou aperfeiçoamento do constatado.

Para direcionar essa trajetória e desvendar os enigmas do caminho, a abordagem qualitativa mostrou-se mais apropriada, pois ela "[...] se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas [...]" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244), buscando compreender em profundidade um fenômeno em toda sua complexidade.

O tipo de questão à qual a pesquisa buscou responder e as características apresentadas pelo fenômeno investigado encaminharam para a escolha do estudo de caso único, do tipo exploratório, como estratégia metodológica a ser adotada. Segundo Yin (2005, p. 28), os estudos de caso são apropriados quando "[...] faz-se uma questão do tipo 'como' ou 'por que' sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle".

O universo do estudo foi um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública paranaense e teve, como participantes, 139 discentes integrantes de turmas dos segundo, terceiro e quarto anos do período matutino. Apesar da diversificação dos sujeitos e da variedade de turmas, o caso é delimitado pela unidade de análise, qual seja: **concepção e características da avaliação formativa.**

Com intenção de ampliar e diversificar os conhecimentos, alargando e aprofundando o *corpus* informacional, bem como pretendendo assegurar a triangulação pela diversificação dos procedimentos investigativos, a coleta de dados decorreu de aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo temática, pois ela contribui para a emersão, no *corpus* textual, dos aspectos mais significativos para o estudo, até porque, "[...] a classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características." (BAUER, 2002, p. 191). Da análise resultaram as categorias que orientaram a composição estrutural do texto de apresentação do trabalho.

Assim, para além desta introdução, a presente dissertação organiza-se em quatro capítulos. No capítulo um – Metodologia: o caminho percorrido – são apresentadas e esclarecidas a abordagem metodológica e a estratégia de pesquisa selecionadas. Nele, o universo no qual o estudo foi efetivado, os participantes, os instrumentos empreendidos na coleta de informações, bem como a análise do *corpus* informacional são descritos cuidadosamente.

No segundo capítulo – Concepção de avaliação formativa: teoria e repercussões no discurso discente – transitando entre o referencial teórico e as manifestações discentes, explora-se o conceito de avaliação formativa. Nesse vai e vem entre teoria e discurso, a compreensão discente relativa à avaliação vai se revelando.

Tendo apresentado o conceito teórico, a compreensão discente e elucidado a concepção de avaliação formativa defendida neste trabalho, no terceiro capítulo – Características da avaliação formativa: desvendando sentidos – processa-se uma reflexão relativamente às principais características desta perspectiva avaliativa. Essa

reflexão terá como pano de fundo o dialógo entre o referencial teórico e o enunciado pelos discentes, buscando desvelar os significados, às vezes obscuros, de termos como regulação, *feedback* e autorregulação, elementos essenciais à consecução de uma prática de avaliação formativa.

Retomar o percurso, as reflexões já tecidas ao longo do trabalho, permitiu apresentar, nas considerações finais, uma análise crítica quanto às aproximações e distanciamentos entre a compreensão discente e o defendido teoricamente, ao que se refere à avaliação formativa. Longe de condenar, o intuito foi conhecer a realidade, para dela extrair conhecimento e com ela colaborar, propondo ações contributivas para a superação e/ou aperfeiçoamento do constatado.

2 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

> *Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. Uma mata fechada e sombria pode abrir-se a um ensolarado campo de girassóis. O inesperado é uma das magias do Caminho.*
>
> HOFFMANN, 2001

Pesquisar é buscar compreender a complexa realidade, tentando encontrar respostas a curiosidades e indagações intrigantes. A pesquisa elaborada de maneira sistemática e rigorosa contribui para a construção e reconstrução do conhecimento, enriquecendo a teia do saber. Contudo, para que ela se desenvolva e se desvende os fenômenos, faz-se necessário seguir um caminho, eleito em função dos objetivos a serem alcançados.

O presente trabalho intencionou evidenciar como a concepção e as características da avaliação formativa, enunciadas por discentes, encontram correspondência ao proposto pela teoria. Para isso, foi imprescindível o contato direto com a realidade: conversar com os participantes, dar-lhes voz, interpretar seus discursos, desvelar suas percepções e compreender os significados atribuídos por eles à avaliação formativa. Assim, a abordagem qualitativa revelou-se a mais apropriada para o estudo.

A consolidação da abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, deflagrada por cientistas sociais que se opunham ao método de investigação das ciências físicas e naturais, por considerá-lo inapropriado para o estudo dos fenômenos sociais (ANDRÉ, 1995). Reivindicavam, naquele momento, "[...] uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do *mundo da vida.*" (CHIZZOTTI, 2003, p. 224, grifo do autor).

Na atualidade, após uma longa trajetória marcada por tensões teóricas e embates com a perspectiva positivista de conhecimento, defensora da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa ganhou espaço, popularizando-se nas ciências sociais e humanas. Variadas estratégias de investigação abrigam-se sob a sua sombra, cada qual com suas particularidades, mas compartilhando algumas características específicas.

O pesquisador em uma abordagem qualitativa “[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), indo além da quantificação da realidade. Isso não significa prescindir de números, mas buscar compreender em profundidade um problema específico, analisando-o em toda sua complexidade. Destarte, esta abordagem tem como primazia a compreensão dos significados como princípio do conhecimento, preferindo estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis (GÜNTHER, 2006).

Para chegar à compreensão profunda do fenômeno inquirido, é necessário submergir nas circunstâncias a ele implicadas e no contexto pertinente, numa constante comunicação com o campo e seus membros (FLICK, 2004), ouvindo as pessoas, explorando suas ideias e preocupações, pois se acredita ser no ambiente natural onde os fenômenos acontecem, e na interação com os atores, que os significados podem ser desvendados. Desta forma, os problemas, em uma pesquisa qualitativa, são estudados no ambiente natural, e não em situações artificiais e controladas em laboratórios (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2004).

Por conseguinte, os significados conferidos pelos componentes do cenário às suas ações, experiências e projetos, são de extrema relevância, pois “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta, frequentemente invisível para o observador externo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Para captar as percepções dos alunos relativamente à avaliação formativa, foi-lhes possibilitado relatarem seus pensamentos, impressões e interpretações, deixando transparecer suas concepções, as quais, provavelmente, serão transpostas às suas práticas avaliativas. Porém, mais do que ouvi-los, foi indispensável imbuir-se de uma postura ética e de respeito na recolha, análise e interpretação e, do mesmo modo, na apresentação dos achados.

Entendendo a influência do meio sobre o comportamento humano, foi imprescindível, ainda, entrelaçar o *corpus* informacional às circunstâncias e aos acontecimentos do ambiente, porque “[...] para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Neste sentido, o investigador tem um papel fundamental na pesquisa qualitativa, visto que seu trabalho requer observar, ouvir, analisar e

interpretar os pormenores sem perder de vista a amplitude, de forma a levar ao entendimento da conjuntura constituinte dos fenômenos.

As pesquisas, na abordagem qualitativa, buscam obter o maior número possível de informações, visando à composição de uma imagem ampliada da situação em estudo. Todas essas informações convertem-se em textos representativos das percepções subjetivas das partes e constituem-se a base da reconstrução e interpretação da realidade (FLICK, 2004). O texto tem um valor especial, assumindo três finalidades: representação dos dados; base para as interpretações e o principal meio para a apresentação dos achados (FLICK, 2004).

A abordagem qualitativa pressupõe a descrição detalhada da realidade, das circunstâncias, dos dados, procurando assegurar o alcance de uma quantidade maior de pistas e detalhes importantes ao esclarecimento dos fatos. Ela "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potência para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo." (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Por isso, cada passo e informações foram descritos detalhadamente, no empenho de encontrar os fios da meada favoráveis à compreensão de como a avaliação formativa vem se edificando no ideário discente. Não foi uma tarefa fácil, demandando tempo, dedicação e um olhar atento aos detalhes.

Os pesquisadores, em uma perspectiva qualitativa, tendem a analisar o *corpus* informacional indutivamente, isto é, eles não vão a campo para comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos. Ao contrário, durante a recolha dos dados, num movimento de baixo para cima, as abstrações vão sendo possibilitadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Isso, no entanto, não exime a investigação de uma base teórica a orientar e subsidiar a coleta e análise das informações.

Entre as várias formas possíveis de serem assumidas pela pesquisa qualitativa, o estudo de caso revelou-se o mais apropriado, pois permite compreender fenômenos sociais complexos, preservando-se "[...] as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]" (YIN, 2005, p. 20). Ele contribui, ainda, com a problemática educacional, ao fornecer "[...] informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas." (ANDRÉ, 2005, p. 36).

Os estudos de caso podem se apresentar como uma estratégia exploratória, descritiva ou explicativa (GIL, 2009; YIN, 2005). Aqui, assumiu-se o estudo de caso exploratório, porque, embora a avaliação da aprendizagem seja recorrentemente alvo de pesquisas (BERBEL et al., 2001; GATTI, 2009; LEITE; KAGER, 2009; LOPES, 2007; MORAES, 2008; RAIZER, 2007; RIBEIRO; SOUZA, 2008; RUY, 2006; SOUZA, 1995, 1999, 2004, 2005; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009; TAVARES, 2008), investigações empenhadas em conhecer as concepções de avaliação formativa dos discentes, especialmente nos cursos de Pedagogia, são ainda incipientes.

Por isso, intentar compreender entendimentos e representações com relação a esse objeto tão complexo, e ao mesmo tempo indispensável à ação educativa, ganha especial relevância, pois possibilita ampliar a visão acerca do cenário avaliativo, evidenciando avanços ou possíveis necessidades de mudança. Ademais, pode favorecer o desenvolvimento de "[...] hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais." (YIN, 2005, p. 24).

Os estudos de caso podem ser classificados em: estudo de caso único, quando apenas uma unidade, um caso em particular, seja um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição etc. é alvo de análise; ou pode ser estudo de casos múltiplos, quando mais de um caso único compõe uma mesma investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2005). Como o objetivo desta pesquisa concentra-se em aprofundar o conhecimento acerca da concepção e das características da avaliação formativa, a partir das compreensões de um grupo de discentes, explorar um único caso figurou-se a melhor opção, até porque "[...] a condução de um estudo de casos múltiplos pode exigir tempo e amplos recursos além daqueles que um estudante ou pesquisador independente possuem." (YIN, 2005, p. 68). O fundamento lógico para essa opção foi o caso representativo ou típico, pois seu "[...] objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia." (YIN, 2005, p. 63).

O estudo de caso, seja seu propósito explorar, seja descrever ou explicar, centrado em um ou em vários casos, consiste em uma estratégia de pesquisa abrangente que investiga, detalhadamente e em profundidade, um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto natural, reconhecendo-o em toda sua complexidade. Por conseguinte, "[...] baseia-se em várias fontes de evidências, com

os dados precisando convergir em um formato de triângulo.” (YIN, 2005, p. 33).

A triangulação[2] é um fundamento lógico para utilizar múltiplas fontes de evidências (YIN, 2005). Ela permite cruzar as informações obtidas por diferentes instrumentos de coleta de dados. Neste estudo, utilizou-se questionário e entrevista. As particularidades identificadas tornam-se a base para as descobertas e para a compreensão do fenômeno em foco, com isso, as interpretações realizadas ganham maior credibilidade (STAKE, 1995 apud COUTINHO; CHAVES, 2002; YIN, 2005).

Como o estudo de caso visa à descoberta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), durante a pesquisa, foi dedicada especial atenção a novas informações pertinentes à composição de peças importantes para a sua consolidação. Todavia, foi primordial partir do já conhecido e sistematizado teoricamente, possibilitando maior clareza na coleta e na interpretação dos dados (YIN, 2005). Desta forma, o aprofundamento teórico a respeito da avaliação formativa foi uma das primeiras ações realizadas, com o propósito de melhor compreender a temática sob foco e obter maior repertório favorável à percepção de novos elementos, à elaboração de novas indagações e à descoberta de novas respostas.

A compreensão mais clara e precisa sobre a temática implica, ainda, na observação detalhada do objeto, levando em conta o contexto no qual está inserido, ou seja, “[...] as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Por isso, embora a delimitação do campo tenha ocorrido direcionando-se o foco para alunos do segundo, terceiro e quarto anos de um curso de Licenciatura em Pedagogia, houve sempre a preocupação em não dissociar essa unidade do todo, pois esses alunos não estão isolados. Os sentidos que atribuem à avaliação formativa são influenciados pela vivência e experiências propiciadas pelo contexto geral, isto é, o curso de Pedagogia, que é parte de uma universidade.

[2] Denzin (1989), citado por Flick (2004) e Duarte (2009), distingue quatro diferentes grupos de triangulação, quais sejam: (a) triangulação de dados, em que se recolhem informações por diferentes fontes, em datas, locais e com pessoas diferentes; (b) triangulação do investigador, na qual vários investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre um determinado assunto, procurando detectar e minimizar as visões tendenciosas do investigador; (c) triangulação teórica, em que um conjunto de dados é analisado sob perspectivas teóricas distintas; (d) triangulação metodológica, na qual distingue-se dois subtipos: a triangulação dentro do mesmo método e a triangulação entre um método e outro, para o mesmo objeto de estudo.

Além de considerar as relações do fenômeno com seu contexto, é essencial, nos estudos de caso, considerar as perspectivas, "[...] os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20). Este cuidado contribui para a maior validade do resultado (YIN, 2005). Diante disso, os vários pontos de vista dos alunos foram discutidos, analisados e apresentados no texto final, juntamente com as interpretações e as conclusões propiciadas.

A descrição de todo processo pressupõe levar em conta o leitor, implicando na utilização de uma linguagem acessível, na transmissão detalhada e clara de experiências, informações, significados, interpretações. André (2005), citando Stake (1978), lembra ser esta descrição detalhada dos estudos de caso fonte de experiência vicária, pois, com base no relato e nas suas próprias experiências, os leitores poderão fazer "[...] associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos [...]" (ANDRÉ, 2005, p. 63). Assim, eles se tornam fonte de generalização naturalística. Logo, a crítica, usualmente atribuída aos estudos de casos em relação à pouca base para generalização de seus resultados pode ser questionada, visto que possibilitam generalização, mesmo utilizando caminhos diferentes para tal.

Outra crítica comumente dirigida aos estudos de caso refere-se à falta de rigor metodológico, ocasionada pela negligência do investigador, ao aceitar evidências equivocadas ou perspectivas pessoais, de modo a comprometer a qualidade dos resultados (YIN, 2005). Vieses podem acometer qualquer tipo de estratégia, assim sendo, "[...] cada pesquisador de estudo de caso deve trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa [...]" (YIN, 2005, p. 29), respeitando os significados atribuídos pelos participantes e não se deixando levar por visões tendenciosas, passíveis de influenciar o significado das constatações e as conclusões da investigação.

Embora, aparentemente, os estudos de caso pareçam ser de fácil execução, na verdade, eles exigem um trabalho árduo do investigador (ALVES-MAZZOTTI, 2006; GIL, 2009; YIN, 2005). Um bom estudo de caso requer cuidados redobrados, tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados, a fim de minimizar ao máximo a interferência das preferências e perspectivas do investigador, implicando, portanto, na observância de alguns pré-requisitos.

De acordo com Yin (2005), é desejável que o pesquisador de estudo de caso tenha compreensão clara das questões em estudo; saiba fazer boas perguntas, ouvindo e interpretando as respostas, bem como respeitando os significados atribuídos pelos participantes; tente eliminar as ideias preconcebidas, com o intuito de captar mais adequadamente as pistas, os indícios, sem se deixar levar pelas próprias opiniões e/ou suposições prévias.

A atenção a esses atributos, aliada à triangulação das evidências (YIN, 2005), à especificação do caso e delimitação de suas fronteiras, à definição da unidade de análise e à descrição pormenorizada de todo o processo de investigação contribuem para diminuir as possíveis críticas e aumentar a credibilidade do estudo de caso (COUTINHO; CHAVES, 2002).

O caso, nesta pesquisa, restringe-se a um elemento da ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem. Ele é delimitado pela unidade de análise – concepção e características da avaliação formativa, de um grupo específico de discentes –, ou seja, buscou-se as informações relevantes à compreensão desses dois aspectos do processo avaliativo em sua perspectiva formativa.

Os discentes participantes fazem parte de um curso de Licenciatura em Pedagogia, parte de um cenário maior, uma universidade pública paranaense. Quando de sua criação, em 1970, a universidade ofertava um total de treze cursos de graduação, entre eles, o de Pedagogia. Evidenciando sua expansão, em 2010, a instituição ofereceu quarenta e três cursos de graduação e duzentos e quatorze cursos de pós-graduação, nas mais variadas áreas do conhecimento.

Consultar os discentes de todos esses cursos seria inviável na presente pesquisa. Por isso, optou-se pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa escolha não foi aleatória, decorreu da importância apresentada pelos cursos de formação de professores na promoção de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis aos futuros professores na consecução de um ensino comprometido com a aprendizagem, o que inclui a avaliação formativa. Afinal, sem uma formação adequada, sem a clareza suficiente das concepções pedagógicas e sem bons exemplos é praticamente impossível a estes professores enfrentarem as dificuldades na superação de práticas avaliativas classificatórias.

Presente desde a criação da universidade, o curso de Licenciatura em Pedagogia passou por diversas reformulações curriculares em sua trajetória, acompanhando as modificações na legislação brasileira. Quando da realização do estudo, estavam em andamento dois currículos diferentes. O mais antigo foi implantado em 2007, estando a última turma com conclusão prevista para 2012.

Este currículo, atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005, 2006), retoma a formação única, Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitando o concluinte para a Docência e Gestão Pedagógica – Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil (PARANÁ, 2007). Esta proposta curricular prevê o tempo mínimo de quatro anos e máximo de oito anos para a conclusão do curso. Os alunos nesse período devem cumprir 3.364 horas de atividades acadêmicas, sendo 2.992 em disciplinas obrigatórias, 272 em disciplinas optativas e 100 horas em atividades acadêmicas complementares.

Este formato de currículo teve duração curta, devido à regulamentação da "hora-aula 60" pela Resolução CNE/CES 3/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre os procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, o qual deve ser de 60 minutos. Com isso, foi reformulado, em 2009, e implantado, em 2010, um novo currículo. A principal alteração da nova proposta refere-se ao tempo previsto para a conclusão do curso, agora variando entre quatro anos e meio e nove anos. A carga horária também sofre modificações, passando a ser de 3.244. Apesar das aulas permanecerem com duração de 50 minutos, os dez minutos faltantes são compensados com atividades complementares, a serem implementadas pelas áreas no último semestre do curso.

O curso, assim organizado, "[...] formará um profissional cuja base de atuação é o Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas." (PARANÁ, 2009, p. 10). O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, implantado em 2010, assumiu a docência como base da formação profissional do pedagogo, adotando a pesquisa como princípio educativo e a indissociabilidade entre a teoria e a prática como princípio básico do curso. Portanto, a relação teoria/prática é privilegiada "[...] em todo processo para que a apreensão do fenômeno educativo ocorra de forma gradual, dialógica e

integrada.” (PARANÁ, 2009, p. 1).

A avaliação da aprendizagem não sofreu modificações. É assumida pelo curso como um processo de “[...] acompanhamento, apreciação e tomada de decisão referente às atividades que perpassam as séries: disciplinas, estágios, práticas, projetos de ensino, pesquisa e extensão e Trabalho de Conclusão de Curso.” (PARANÁ, 2010, p. 17). A prova individual é eleita como principal ferramenta avaliativa, considerada de caráter obrigatório para as disciplinas, mas, outros instrumentos e técnicas são sugeridos em caráter complementar, ou seja, apesar da prova ser priorizada, o professor tem liberdade para diversificar os procedimentos avaliativos.

Embora não esteja explicitado, é possível deduzir que o curso preconiza uma avaliação de cunho formativo, contemplando a readequação pedagógica quando necessária. E não poderia ser outra a concepção avaliativa adotada, mesmo porque muitos egressos, ao assumirem uma sala de aula, acabam reproduzindo as experiências vivenciadas enquanto alunos. Neste sentido, materializar a avaliação formativa, nos cursos de formação de professores, pode ser mais um passo na luta por uma avaliação a favor do crescimento e do desenvolvimento dos estudantes, pois as muitas cenas avaliativas vivenciadas pelos discentes, aliadas à fundamentação teórica recebida, constituem fonte rica de conhecimento, permitindo-lhes reformular e aprimorar os conceitos e as concepções particulares.

Encontram-se emaranhados, neste cenário, os alunos – sujeitos da pesquisa. É primordial proporcionar-lhes o desenvolvimento integral, garantindo um processo avaliativo coerente com os objetivos do curso e compromissado, não apenas com a constatação das aprendizagens edificadas, mas com a efetivação dessas aprendizagens, de modo a gerar mudanças nas concepções e na prática futura desses estudantes.

Foram convidados a participar do estudo os alunos integrantes das turmas do segundo, terceiro e quarto anos do período matutino. Os discentes matriculados no primeiro ano não foram incluídos, por não terem recebido ainda uma formação específica referente à avaliação. Não que a formação propiciada pelas experiências como aluno seja inválida, pelo contrário, ela tem grande importância, porém é essencial complementá-la com a fundamentação teórica. Isso acontece, neste curso, no segundo ano. A participação não foi obrigatória, decorreu da receptividade de

cada um em ceder seu tempo para responder aos questionários e conceder entrevistas.

A opção pelo questionário justifica-se pela possibilidade oferecida por este instrumento em coletar informações de um grande número de pessoas, facultando uma visão mais ampla do entendimento dos estudantes concernente à avaliação formativa. Essa técnica de coleta de dados pode ser composta por perguntas fechadas, abertas ou mistas. Os questionários fechados apresentam respostas predeterminadas, facilitando a "[...] compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise." (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Por outro lado, apresenta como desvantagem a incapacidade de proporcionar ao respondente todas as alternativas prováveis, limitando, desta forma, a expressão fidedigna das opiniões.

Já os questionários com questões abertas não oferecem opções de respostas, permitindo aos participantes "[...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184), possibilitando ao pesquisador obter uma ideia mais próxima da percepção do respondente em relação à temática. Em contrapartida, este tipo de questionário dificulta a codificação e, consequentemente, a análise das respostas.

Por facultar maior autonomia e demandar respostas refletidas, foi adotado o questionário com a maioria das questões abertas. O instrumento (Apêndice A) foi organizado em duas partes: dados pessoais e dados específicos para o estudo e teve por metas: (a) caracterizar o perfil dos participantes; (b) verificar o entendimento dos discentes referentemente à avaliação formativa; (c) arrolar as características atribuídas pelos discentes à avaliação formativa.

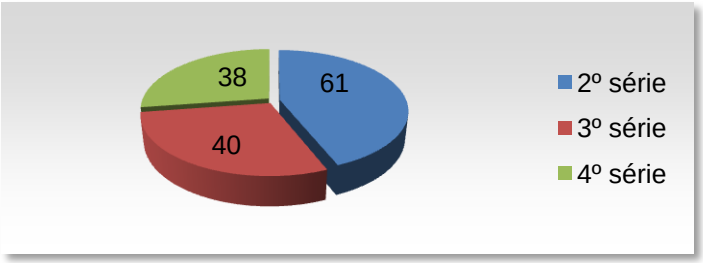
Com o objetivo de evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, foi realizado um pré-teste com doze alunos do 3º ano noturno, turno não incluído na pesquisa. Neste primeiro teste, observou-se a necessidade de pequenas alterações no enunciado de algumas questões, para sua maior clareza. Para exemplificar. Na primeira versão do questionário a questão número 2 tinha o seguinte enunciado: "Indique três atividades avaliativas formativas vivenciadas por você. Escolha a mais marcante entre as atividades citadas e descreva detalhadamente todo o processo". Assim enunciada, a questão não estava clara o suficiente para possibilitar uma

resposta conforme esperada, isto é, descrevendo como a atividade avaliativa havia sido realizada para que o aluno a tivesse considerado formativa. Alguns respondentes focaram-se na expressão mais marcante, citando atividades que consideram difíceis de serem realizadas. Esse não era o objetivo, por isso, a questão foi reformulada, passando a ter o seguinte enunciado: "Descreva em detalhes como foi realizada uma situação avaliativa vivenciada por você, que tenha sido formativa".

Feitas as devidas adequações, um novo pré-teste foi efetivado com dezoito estudantes do 4º ano noturno, também não participantes do estudo. O resultado foi positivo, não revelando necessidade de mudanças, pois as respostas atingiram os objetivos pretendidos.

Terminado o procedimento de teste, o instrumento foi aplicado em abril de 2010. Antes, no entanto, foi necessário solicitar autorização junto ao colegiado do curso, que aceitou sem nenhuma objeção. Após o aval, houve contato direto com os professores responsáveis pelas turmas para agendar dia e horário mais adequados para sua aplicação, a qual foi efetivada em horário de aula, pela pesquisadora, que aguardou o preenchimento e sua devolução. Ao aceitarem responder as questões, os alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), recebido juntamente com o instrumento. A participação (Gráfico 1) foi praticamente total. Dos 140 estudantes[3] presentes nas seis salas de aula, apenas um devolveu o questionário sem preenchê-lo.

Gráfico 1 Número de participantes por série

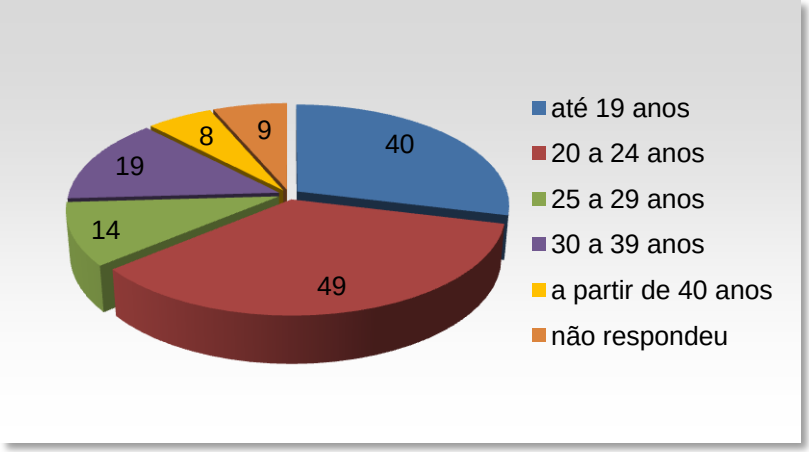


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários.

[3] Encontram-se matriculados nas seis turmas dos 2º, 3º e 4º anos do período matutino, aproximadamente 240 estudantes, porém foram convidados a participar da pesquisa somente aqueles que estavam presentes em aula no dia da aplicação do questionário. Deste modo, os faltantes, os desistentes, enfim, os que não estão frequentando o curso, ficaram alijados do estudo.

A primeira parte do questionário – dados pessoais – permitiu traçar o perfil dos participantes. Constatou-se que a faixa etária dos alunos investigados é bastante variada (Gráfico 2), sendo que mais de 60% possuem idade até 24 anos, evidenciando uma "certa" correlação entre idade e progressão escolar.

Gráfico 2 Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários.

Em relação ao gênero, verificou-se a predominância feminina entre os alunos. Dos 139 respondentes, apenas três são do gênero masculino. Esta informação não é uma novidade nos cursos de Pedagogia, espaço privilegiado de formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e sabe-se que a presença do gênero masculino na docência destes níveis de ensino é muito reduzida.

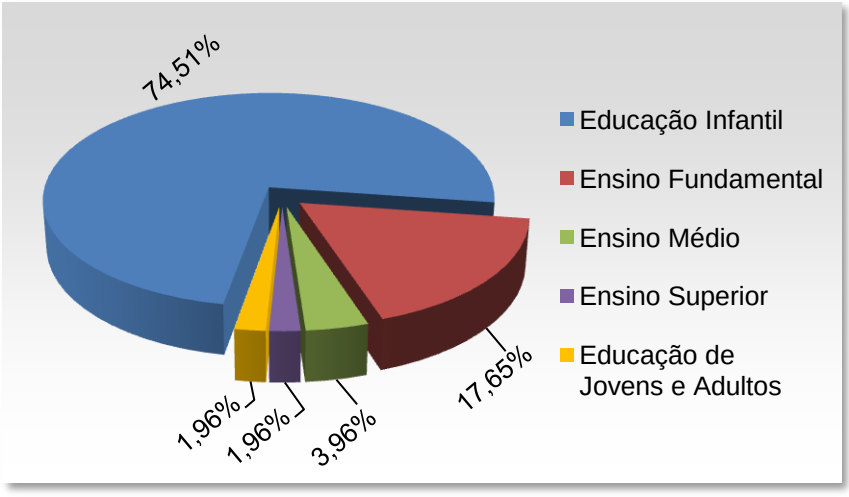
A predominância feminina na docência, principalmente da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, vem de longa data. Inicia-se no final do século XIX, consolidando-se plenamente no século XX (SFORNI, 1997). Esse processo teve início com a "[...] instituição dos sistemas de educação de massa, sob a organização do poder público [...]" (CHAMON, 2006, p. 2), requerendo professores capazes de moldar a criança para a nova sociedade em constituição. Foi fortalecido pela disseminação da ideia de que a docência é uma extensão do trabalho no lar, do cuidado com os filhos. Em outras palavras, a mulher foi naturalmente designada mais capacitada para ser educadora, dadas as suas qualidades de mãe (CHAMON,

2006; OLIVEIRA, 2006; SFORNI, 1997). Assim, o magistério, paulatinamente, passou a ser uma profissão, um campo de trabalho majoritariamente feminino.

Embora tenham ocorrido muitas mudanças na sociedade e no exercício do magistério, a docência, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, continua despertando o interesse das mulheres. Nessa profissão, elas visualizam a possibilidade de conciliar a vida profissional às suas muitas outras obrigações no lar e com a família.

Outro dado levantado refere-se à experiência profissional. A minoria, 44 dos 139 respondentes, trabalha ou já trabalhou como professor. Entre eles, mais de 70% o fazem ou fizeram na Educação Infantil, conforme demonstra o Gráfico 3. Os demais estudantes (68,35%) declararam nunca ter atuado na docência. Para estes, são os conhecimentos teóricos e práticos propiciados pelo curso de Pedagogia, aliados às suas vivências como estudantes, seu meio de formação e de preparação para o trabalho docente. Porém, nem sempre essa formação é suficiente, necessitando "[...] ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho [...]" (TARDIF, 2007, p. 57), pois "[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente." (TARDIF, 2007, p. 18).

Gráfico 3 Quantitativo de participantes com experiência profissional na docência



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários.

A segunda parte do questionário – “dados para pesquisa” – propiciou recolher grande volume de informações, evidenciando a importância deste procedimento de coleta de dados para o estudo. As informações passaram por várias leituras, foram organizadas e analisadas, revelando-se significativas ao desvelamento do problema investigado, além de constituírem-se referencial para a elaboração da entrevista, outro procedimento de coleta de dados privilegiado.

As entrevistas podem ser classificadas, de acordo com sua organização, em estruturadas, semiestruturadas e abertas. Nas primeiras, as questões são predefinidas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. Por outro lado, nas entrevistas abertas ou em profundidade, o entrevistado é convidado a falar livremente acerca do tema (MINAYO, 2008), portanto, o entrevistador não se restringe às perguntas elaboradas previamente.

Entre as duas, encontra-se a entrevista semiestruturada, que apresenta como característica valer-se de questões mais ou menos abertas, na forma de um guia (FLICK, 2004). A principal função deste roteiro é auxiliar o pesquisador a alcançar o objetivo pretendido, sem, contudo, impedir “[...] o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo.” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145). Deste modo, é um instrumento mais flexível, facultando ao entrevistador tecer alterações no roteiro, incluindo perguntas favoráveis ao esclarecimento das informações, ampliando a compreensão do tema.

Essa técnica de coleta de dados concretiza-se na interação entre duas pessoas, possibilitando a recolha “[...] de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Isto porque a entrevista “[...] favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

A entrevista (Apêndice C) foi realizada em maio de 2010 e teve como principal objetivo aprofundar as informações recolhidas no questionário. A seleção dos participantes foi aleatória. Foram sorteados e contatados dois alunos de cada turma para verificar o interesse e a disponibilidade para responderem as perguntas. Alguns não tinham tempo livre. Então, outros alunos foram sorteados e contatados, mas, mesmo assim, nem todos compareceram. Ao final, nove discentes

compuseram o grupo de entrevistados, que confirmaram seu aceite em termo de consentimento (Apêndice D).

Como em qualquer outra técnica de coleta de dados, a utilização da entrevista semiestruturada exige a observação de alguns cuidados específicos, desde a elaboração do roteiro até o tratamento das informações coletadas. Destarte, a entrevista foi cuidadosamente delineada e realizada, para permitir

> [...] um diálogo amplo e aberto favorecendo não apenas o acesso às opiniões e às percepções dos entrevistados a respeito de um tema [a avaliação formativa], como também a compreensão das motivações e dos valores que dão suporte à visão particular da pessoa em relação às questões propostas. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

Portanto, para o planejamento do roteiro, privilegiou-se a elaboração de questões simples, porém pertinentes ao objetivo do estudo, apresentando-as numa sequência lógica e com a clareza necessária, de modo a direcionar a conversa para o aprofundamento da temática. No entanto, antes de realizar as entrevistas piloto, visando a garantir a melhor adequação das questões, o roteiro passou por análise de dois professores. Suas sugestões foram relevantes e geraram pequenas alterações no roteiro, como por exemplo, a ordem de algumas questões.

As entrevistas piloto foram efetivadas com três alunos. Buscou-se, com elas, identificar a necessidade de proceder a adequações, tanto no roteiro quanto no procedimento de realização. Este foi um momento muito importante, uma etapa de "treinamento", que possibilitou à entrevistadora rever seus procedimentos e aperfeiçoar sua ação.

Procurou-se criar uma situação favorável à realização das entrevistas. Para isso, foi agendado previamente, com cada participante o local, o dia e o horário apropriados. Por ser um ambiente já familiar e de fácil acesso, a universidade foi o local escolhido pelos alunos. Nos momentos iniciais de cada entrevista, os participantes foram informados dos objetivos do estudo, garantindo-lhes o anonimato. Seguia-se, então, uma conversa menos formal, visando a "quebrar o gelo" inicial e deixá-los menos tensos para falarem de suas ideias e concepções acerca do tema.

Durante as entrevistas, foi imprescindível manter-se atenta, não somente ao

roteiro e às respostas, mas também à "[...] comunicação não verbal [gestos, pausas, expressões, entonações de voz, hesitações], cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Igualmente, o silêncio tem seu valor na entrevista. Ele pode revelar aspectos importantes no processo de pesquisa, além de criar "[...] a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos." (BOGDAN; BAKLIN, 1994, p. 136). Por isso, foi necessário assumir uma postura ativa e receptiva, respeitando os silêncios, sabendo ouvir e estimulando o fluxo natural das informações, tomando todo cuidado para não inibir o entrevistado e/ou induzir sua resposta (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente quarenta minutos. Com a autorização dos participantes, foram gravadas e logo depois transcritas na íntegra, para, então, passarem pela conferência de fidedignidade, ou seja, a gravação foi ouvida "[...] tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc." (DUARTE, 2004, p. 220). Evidenciar toda essa linguagem não verbal foi indispensável na hora da análise das informações, pois ela revela muito sobre o entrevistado e suas ideias. Além da conferência, fez-se necessário depurar o texto, livrando-o de vícios de linguagem, cacoetes e repetições. Contudo, sem alterar seu sentido.

Outro cuidado observado para ampliar a confiabilidade das entrevistas foi sua conferência pelos participantes. Depois de realizadas as transcrições, os textos delas provenientes foram encaminhados para os entrevistados, os quais puderam ler, corrigir, esclarecer e complementar as informações neles contidas. Com isso, o relato verbal ganhou mais robustez, pois esse processo permite ao entrevistado refletir a respeito de sua resposta e organizar as ideias, facultando-lhe transmitir seu pensamento com mais clareza, bem como oportuniza-lhe acrescentar detalhes significativos, passíveis de escaparem quando se responde oralmente.

Mais do que utilizar instrumentos de coleta de dados, foi importante criar um diálogo constante com as evidências (YIN, 2005). Assim, indagar sempre, relativamente às descobertas propiciadas pelas informações, foi uma atitude assumida durante a coleta e a análise dos dados. Mas isso não bastava, foi necessário identificar e controlar as ideias preconcebidas, a fim de captar mais adequadamente as pistas, os indícios, sem se deixar levar pelas próprias opiniões e, assim, realizar análise e interpretação desejáveis dos dados e, por conseguinte,

chegar a uma compreensão mais clara e precisa do real.

Com o intuito de superar a simples compreensão espontânea e ir além das aparências, elegeu-se, para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo. Surgida no começo do século XX, inicialmente concebida a partir de uma perspectiva quantitativa, essa estratégia de análise conquistou alguns avanços, expandindo sua utilização para a abordagem qualitativa.

A análise de conteúdo pode ser definida como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Como se pode notar nesta conceituação, a análise de conteúdo vai além da pura quantificação do material. Ela permite ao investigador "[...] caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos [...]" (GOMES, 2008, p. 84) e, assim, atingir a compreensão mais profunda da comunicação em análise, facultando-lhe aprender algo com o enunciado pelos participantes.

Retomando a definição de Bardin (1977), percebe-se uma multiplicidade de técnicas, compondo a análise de conteúdo. Minayo (2004) cita cinco possibilidades: análise de expressão, análise das relações, análise de avaliação, análise de enunciação e análise temática. Esta última mostrou-se a mais adequada para o estudo. Nesta modalidade, o conceito central é o *tema*, o qual traduz uma afirmação acerca de determinado assunto e pode ser representado por uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 2004).

Segundo Bardin (1977, p. 99), "[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Trabalhar com a análise temática "[...] consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido." (BARDIN, 1977, p. 99).

A análise do *corpus* informacional proveniente dos questionários e das entrevistas iniciou-se pela preparação do material. Nesta etapa, as informações

colhidas pelos questionários foram digitadas. Para facilitar o trabalho analítico, as respostas das três questões abertas, realizadas com o objetivo de verificar as concepções de avaliação formativa dos discentes e as características a ela atribuídas, foram agrupadas, compondo um texto único. Os depoimentos das entrevistas passaram por processo similar.

Na continuidade, procedeu-se à leitura "flutuante" (BARDIN, 1977) de todo material, deixando-se impregnar pelo conteúdo ali expresso. A partir de sucessivas leituras, sob a luz do referencial teórico e tendo por baliza os objetivos da pesquisa, destacaram-se termos ou expressões relevantes à compreensão do sentido atribuído pelos alunos participantes à avaliação formativa. São as unidades de registro, isto é, os elementos de recorte, a partir dos quais o conjunto informacional foi segmentado (OLIVEIRA, 2008). Estas unidades de registro compuseram as categorias: a) sentimento em relação à formação para avaliar (Quadro 1); b) vivências de avaliação (Quadro1); c) concepção de avaliação formativa (Quadro 2) e d) características da avaliação formativa (Quadro 5), resultantes não só da mensagem discursiva dos participantes, mas também influenciadas pelo quadro teórico, sustentáculo da investigação.

Quadro 1 Categorias: sentimento em relação à formação para avaliar e vivências de avaliação e suas unidades de registro

Categorias	Unidades de registro
Sentimento em relação à formação para avaliar	Descontentamento.
Vivências de avaliação	Pontual.
	Classificatória.
	Diversificação de instrumentos.
	Formativa.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Os aspectos destacados, nas duas primeiras categorias – sentimento em relação à formação e vivências de avaliação – (Quadro 1), constituíram-se informações indispensáveis à interpretação das outras duas. Por este motivo, não se elaborou um tópico específico para elas, mas foram abordadas e discutidas no decorrer de todo texto. Tal procedimento decorreu da convicção de que tanto as

vivências, como a formação, influenciam a consolidação de uma concepção de avaliação formativa pelos discentes e afetam a visão deles concernente às características dessa perspectiva avaliativa.

A categoria concepção de avaliação formativa (Quadro 2) reúne informações concernentes ao sentido atribuído a essa perspectiva avaliativa pelos participantes. Foram várias as definições. Algumas com ideias bem próximas do conceito teórico, outras revelando certo distanciamento do defendido pelos estudiosos da avaliação formativa.

Quadro 2 Categoria: concepção de avaliação formativa, suas subcategorias e unidades de registro

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Concepção de avaliação formativa	Aproximação do conceito teórico	Compromisso com a aprendizagem.
	Afastamento do conceito teórico	Verificar domínio do conteúdo.
		Confusão entre processo e instrumento avaliativo.
		Indeterminada (não sabe).

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Ainda em relação a essa categoria, para melhor apresentar a ideia de avaliação formativa, externada como aquela compromissada com a aprendizagem, foi definida mais uma categoria de análise (Quadro 3). Nela buscou-se elucidar a compreensão dos alunos quanto ao período de realização da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 3 Categoria: período de realização da avaliação formativa e suas unidades de registro

Categoria	Unidades de registro
Período de realização da avaliação formativa	Antes da ação pedagógica.
	Durante a ação pedagógica.
	Depois da ação pedagógica.
	Todos os momentos da ação pedagógica (antes, durante e depois).

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Com relação às características da avaliação formativa, analisou-se, primeiramente, a terceira questão do questionário, que solicitava aos 139 discentes participantes, assinalarem, entre várias opções, aquelas que reconheciam como características da avaliação formativa. O resultado das indicações dos participantes é apresentado na Tabela 1.

TABELA 1 Características da avaliação formativa assinaladas pelos alunos em questão fechada do questionário

Características sugeridas	**Indicações (139 alunos)***	
A tarefa avaliativa retornou informando-me das falhas, dificuldades e êxitos.	81	58,27%
A tarefa avaliativa permitiu que eu me conscientizasse de minhas dificuldades, estimulando-me a buscar formas para superá-las.	75	53,96%
A tarefa avaliativa teve idas e voltas, com comentários do professor, que me ajudaram a superar dificuldades.	72	51,80%
Levou o professor a organizar atividades diversificadas para reforçar os conteúdos não apreendidos.	71	51,08%
Ocorreu continuamente durante o processo de ensino/aprendizagem.	68	48,92%
Propiciou o diálogo e partilha entre professor e aluno.	61	43,88%
Houve a retomada, pelo professor, dos conteúdos não apropriados pelos alunos.	45	32,37%
Incentivou a interação entre alunos.	43	30,94%
Levou o professor a alterar sua prática pedagógica.	30	21,58%
Orientou-me, fornecendo informações do que fazer para vencer as dificuldades.	31	22,30%
“Obrigou-me” a estudar mais: prestar atenção na aula, ler e reler textos, fazer anotações.	27	19,42%
Estimulou-me a progredir rumo a patamares superiores de aprendizagem.	25	17,99%
Levou-me a refazer um trabalho/atividade para melhorar a nota.	23	16,55%

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletados na pesquisa.

* A soma total de indicações ultrapassa o número total de alunos, bem como o percentual excede 100%, porque cada um podia indicar vários dos itens sugeridos.

Entretanto, analisando e comparando as opções sugeridas ao propugnado pela teoria, observa-se que vários itens trazem ideias similares, portanto representam, na verdade, aspectos de características mais amplas. Assim, foi necessário agrupá-las de acordo com as principais características da avaliação formativa anunciadas pelos teóricos do assunto (Quadro 4).

Quadro 4 Características da avaliação formativa apontadas pelos alunos em questão fechada do questionário, agrupadas de acordo com aquelas mencionadas pelos teóricos da avaliação

Característica principal / Subcategorias	**Características sugeridas / Unidades de Registro**
Proporciona *feedback*	A tarefa avaliativa retornou informando-me as falhas, dificuldades e êxitos.
	Propiciou o diálogo e partilha entre professor e aluno.
	Orientou-me, fornecendo informações do que fazer para vencer as dificuldades.
	A tarefa avaliativa teve idas e voltas, com comentários do professor, que me ajudaram a superar dificuldades.
Promove regulação	Ocorreu continuamente durante o processo de ensino/aprendizagem.
	Levou o professor a organizar atividades diversificadas para reforçar os conteúdos não apreendidos.
	Houve a retomada, pelo professor, dos conteúdos não apropriados pelos alunos.
	Levou o professor a alterar sua prática pedagógica.
	“Obrigou-me” a estudar mais: prestar atenção na aula, ler e reler textos, fazer anotações.
	Levou-me a refazer um trabalho/atividade para melhorar a nota.
	Incentivou a interação entre alunos.
Instiga a autorregulação	A tarefa avaliativa permitiu que eu me conscientizasse de minhas dificuldades, estimulando-me a buscar formas para superá-las.
	Estimulou-me a progredir rumo a patamares superiores de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletados na pesquisa.

As diversas leituras do material textual – respostas às questões abertas dos questionários e das consignadas nas entrevistas – permitiram identificar expressões com ideias bem próximas daquelas sugeridas na questão três do questionário. O resultado desta análise é apresentado na Tabela 2.

TABELA 2 Aspectos da avaliação formativa mencionados pelos alunos em resposta às questões abertas do questionário e à entrevista

Aspectos citados pelos alunos	**Indicações questionários (83 alunos)***		**Indicações entrevistas (07 alunos)***	
Acompanhamento contínuo da aprendizagem e desenvolvimento discente.	19	22,89%	6	85,74%
Diálogo/comunicação.	8	9,63%		
Devolutiva do professor acerca das atividades avaliativas.	14	16,87%	5	71,42%
Retorno das atividades com esclarecimentos acerca dos erros.	5	6,02%		
Devolutiva das tarefas avaliativas aos alunos com orientação do professor acerca do que fazer para vencer as dificuldades.	7	8,43%	1	14,29%
Pensar e repensar o processo educativo.	13	15,66%	6	85,71%
Retomar conteúdos não apropriados.	15	18,07%	5	71,42%
Rever a prática docente.	15	18,07%	6	85,71%
Variabilidade didática: diversifica procedimentos avaliativos e estratégias de ensino.	29	34,94%	4	57,14%
Discussão acerca dos resultados e esclarecimentos de dúvidas.	10	12,05%	1	14,29%
Interação entre os sujeitos da ação pedagógica.	10	12,05%	2	28,57%
Participativa – os alunos são chamados a participarem, serem corresponsáveis no processo de ensino/aprendizagem/avaliação.	7	8,43%		
Conscientização discente acerca do processo de aprendizagem.	11	13,25%	3	42,86%
Buscar meios para sanar as próprias dificuldades.	11	13,25%	2	28,57%

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletados na pesquisa.

* A soma total de indicações, bem como o percentual ultrapassa o número total de alunos, pois cada um deles podia mencionar vários aspectos relacionados à avaliação formativa.

Igualmente ao que foi realizado com a questão fechada do questionário, esses vários aspectos foram agrupados de acordo com aquelas características mais amplas. Constituíram-se, assim, as subcategorias e as unidades de registro da categoria características da avaliação formativa (Quadro 5). Essa fragmentação, em várias unidades, bem como a delimitação de algumas características, embora, necessária para melhor compreender a percepção dos alunos, não se efetiva na prática da avaliação formativa. Essa questão será elucidada, mais profundamente, no capítulo três.

Quadro 5 Categoria: características da avaliação formativa, suas subcategorias e unidades de registro

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Características da avaliação formativa	Proporciona *feedback*	Diálogo/comunicação entre professores e alunos.
		Devolutiva do professor acerca das atividades avaliativas.
		Retorno das atividades com esclarecimentos acerca dos erros.
		Devolutiva das tarefas avaliativas aos alunos com orientação do professor acerca do que fazer para vencer as dificuldades.
	Promove regulação	Acompanhamento contínuo da aprendizagem e desenvolvimento discente.
		Pensar e repensar o processo educativo.
		Retomar conteúdos não apropriados.
		Rever a prática docente.
		Variabilidade didática: diversificação dos procedimentos avaliativos e estratégias de ensino.
		Discussão acerca dos resultados e esclarecimentos de dúvidas.
		Interação entre os sujeitos da ação pedagógica.
	Instiga a autorregulação	Participativa – os alunos são chamados a participarem, serem corresponsáveis no processo de ensino/aprendizagem/avaliação.
		Conscientização discente acerca do processo de aprendizagem.
		Buscar meios para sanar as próprias dificuldades.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Após a definição das categorias e subcategorias, o material foi explorado. Nesta etapa, o texto foi desmembrado, tendo como pano de fundo o esquema de codificação. Essa classificação sistemática da trama textual, em função das unidades de registro, permitiu colocar em relevo as informações obtidas, facilitando realizar inferências, ou seja, deduzir, de maneira lógica, conhecimentos relativos à temática discutida (BARDIN, 1977). Só então, a descrição e a interpretação das manifestações discentes, articulando-as ao problema e aos objetivos do estudo, puderam ser concluídas.

Observaram-se alguns cuidados, no decorrer do processo de análise, na busca de uma maior qualidade. O primeiro refere-se à validade do referencial de codificação, verificando sua adequação às questões e ao material analisado. Portanto, as unidades de registro necessitam representar todos os aspectos significativos do conteúdo explorado, do problema e dos objetivos da pesquisa (GOMES, 2008). Outro critério adotado em relação às categorias foi elaborá-las evitando imprecisões e falta de clareza (BAUER, 2002), por isso buscou-se não usar termos abstratos para defini-las, além de respeitar sua exclusividade, isto é, cada unidade pertence a uma única categoria.

Um segundo cuidado observado na análise foi assegurar, tanto quanto possível, sua fidedignidade. Destarte, o material passou pelo crivo de uma segunda interpretação, realizada pela mesma pessoa (fidedignidade intrapessoal) (BAUER, 2002), após um mês da efetivação da primeira. Com esse procedimento, ou seja, analisando o material em dois momentos diferentes, pode-se verificar o grau de concordância dos julgamentos. Resultados discrepantes determinam baixa fidedignidade, enquanto resultados próximos aumenta a fidedignidade da análise. A segunda interpretação confirmou a primeira, não apresentando diferenças significativas entre si.

Procurou-se, ainda, evidenciar a correspondência dos resultados com a trama textual proveniente das informações coletadas, entrelaçando-os aos esclarecimentos e comentários proferidos pelos alunos. Este cuidado evidencia a preocupação com a validade da análise de conteúdo e o comprometimento em melhor elucidar como a avaliação formativa é compreendida e expressa pelos alunos.

Em conformidade com a perspectiva metodológica eleita, a análise do

corpus informacional não se limitou à quantificação dos dados, embora dela tenha se utilizado em alguns momentos, mas privilegiou sua interpretação, apoiando-se na fundamentação teórica. Do mesmo modo, a composição do relato final entrelaçou depoimentos dos discentes e proposições teóricas para, assim, melhor elucidar as reflexões e conclusões suscitadas.

Do início da caminhada até a apresentação dos achados, a perspectiva metodológica foi um guia indispensável. Ela, alertando das armadilhas que podem desviar do percurso e tornar os resultados obscuros, facultou adentrar no discurso discente e com ele dialogar para, assim, chegar a uma compreensão mais profunda acerca da avaliação da aprendizagem em sua lógica formativa.

3 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: TEORIA E REPERCUSSÕES NO DISCURSO DISCENTE

> *Na Bíblia está que Deus estabeleceu juízos de valor sobre sua criação. Ao analisar seus feitos, considerou-os muito bons. Mas ao perceber o homem sem companheira julgou que 'não estava bom' e imediatamente tomou providências.*
>
> HOFFMANN, 1993

A história da humanidade foi e está sendo construída pelos seres humanos que, conhecendo o passado, refletem a respeito do presente e planejam o futuro. Nessa ação constante de construção e reconstrução contínua, a avaliação se manifesta, consciente ou inconscientemente, nas mais diversas atividades desenvolvidas pelos homens.

Avaliar é um ato complexo e inerente às relações humanas, perpassa todas as etapas da vida, numa relação intrínseca ao desenvolvimento dos indivíduos. Desde o nascimento, o ser humano passa a vivenciar situações de aprendizagem. Observando e analisando seu meio, as ações e as atitudes de seus pares, vai construindo seu próprio saber, vai aprendendo a tomar decisões, a fazer escolhas, a pensar o dia de amanhã. Assim, desde a mais tenra idade, a avaliação é elemento presente e indispensável ao processo de humanização e de aprendizagem da espécie humana.

Avaliar pressupõe conhecer, refletir e compreender o objeto da avaliação para uma tomada de decisão "[...] a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo." (LUCKESI, 1995, p. 33). Nas situações cotidianas, o ato avaliativo é elemento natural, as pessoas realizam e sofrem julgamentos de valor constantemente. Por exemplo, ao ler um livro, o leitor analisa criticamente seu conteúdo e expressa seu julgamento, pode considerá-lo bom ou ruim, apropriado ou não apropriado, de fácil ou difícil leitura etc. A partir dessa apreciação poderá tomar a decisão de indicá-lo ou não a outras pessoas.

A avaliação realizada no dia-a-dia

> [...] significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programações ou

> registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas. (HOFFMANN, 1993, p. 186).

Assim, o ato de avaliar é parte integrante e indissociável do processo de desenvolvimento humano, pois, "na vida, o caminho se constrói no entrever do futuro, mas, também, no contemplar do passado, pelo reconhecimento do valor das experiências e conhecimentos que esse nos legou." (SOUZA, 1999, p. 14). Igualmente ao que acontece no cotidiano, nas situações de educação formal, a prática avaliativa é elemento indispensável à promoção da aprendizagem.

Contudo, no contexto educacional, no interior das salas de aula, a avaliação assume um significado diferente da prática avaliativa cotidiana. Na escola, muitas vezes, ela é sinônimo de pura constatação e mensuração de resultados, de classificação e seleção dos alunos. Ela "[...] foi e ainda é considerada atividade de final de processo. E não como uma atividade a ser desenvolvida durante o processo." (DEPRESBITERIS, 2001, p. 14).

Esse sentido adquirido pela avaliação educacional é próprio das concepções tradicional e comportamental de ensino e de aprendizagem. Para essas abordagens, o conhecimento consiste em verdades estabelecidas e é construído externamente e alheio ao sujeito. "[...] Isso significa que o conhecimento acontece independente da atividade do aluno, seja através da assimilação passiva de conteúdos ou reforçamento de comportamentos esperados." (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 71-72). A prática avaliativa, em consequência, enfatiza a repetição de informações recebidas, centrando-se nas mãos do professor e configurando-se como uma atividade rigorosa, sistematizada e isolada das situações de ensino.

Nesta perspectiva, a avaliação tem forte conotação de medida, focando-se no passado para explicar o presente (HOFFMANN, 2005). Avalia-se para verificar e mensurar o resultado final, ou seja, as informações memorizadas pelo aluno. Desta verificação, baseada "[...] no confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, entre pontos de partida do estudante e seus pontos de chegada, mudanças percebidas de comportamentos, comparação com padrões alcançados pelo grupo [...]" (HOFFMANN, 2005, p. 20), resulta uma "sentença", o julgamento do professor, expresso em uma nota, um conceito ou parecer descritivo. A avaliação está

concluída.

A avaliação, assim, está a serviço da classificação e seleção dos alunos. É utilizada, em muitos casos, como ferramenta disciplinar das condutas e do comportamento, como punições de uns e premiação de outros. Centrada, especificamente, no rendimento escolar e nos resultados apresentados, esta prática traduz-se no ato de examinar (LUCKESI, 1995), engendrando no interior das escolas "[...] uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar." (FOUCAULT, 2009, p. 178).

O ato avaliativo, em decorrência, torna-se "[...] fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para parte dos professores, que não gostam de dar notas." (PERRENOUD, 1999, p. 156). Seu exercício "[...] predominantemente quantitativo dificulta, quando não impossibilita, toda e qualquer ação compromissada com a promoção da aprendizagem." (SOUZA; BUROCHOVITCH, 2009, p. 208).

Mesmo com os avanços ocorridos nas concepções de ensino e de aprendizagem e de avaliação, esta concepção limitada do processo avaliativo esteve por muito tempo, e ainda está arraigada na mente e nas práticas de muitos educadores, e, consequentemente, na de muitos alunos. Na atualidade, as teorias da aprendizagem evidenciam que os processos pelos quais se aprende vão além da memorização das informações recebidas (FERNANDES, 2009). A aprendizagem passa a ser compreendida como "[...] um processo mental e de atribuição de significados [...]" (FERNANDES, 2009, p. 34) pelos educandos, que se configuram como sujeitos ativos na construção de suas aprendizagens. Isso, contudo, não exime o papel insubstituível do educador no acompanhamento e intervenção pedagógica, desafiando constantemente os alunos, com o objetivo de promover seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2005a).

O descontentamento em relação à avaliação exercida, em seu sentido tradicional, impulsionou a realização de diversas pesquisas nessa área. Autores como Hoffmann (1991, 1993, 2001, 2005a), Luckesi (1995), Vasconcellos (1994, 1998), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Fernandes (2006, 2009), dentre muitos outros, são unânimes em afirmar a necessidade de superação do viés classificatório, sentencivo e seletivo da avaliação escolar, em prol de práticas avaliativas realmente

compromissadas com a promoção da aprendizagem.

Compreender o verdadeiro sentido de avaliar é etapa indispensável à efetivação de uma concepção mais adequada de avaliação da aprendizagem, isto é, aquela preocupada com a formação do aprendiz. Isso pressupõe, no entanto, clareza das concepções de ensino e de aprendizagem, nas quais a concepção avaliativa se fundamenta e, igualmente, a elucidação dos conceitos envolvidos nesse processo dinâmico e complexo que é o ato avaliativo. Afinal, fazer prova, medir, ou testar, não são termos sinônimos de avaliar, embora estejam relacionados com a avaliação.

3.1 ACLARANDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O SENTIDO DA AVALIAÇÃO

Falar e ouvir acerca da avaliação traz à memória numerosas lembranças, muitas delas, desagradáveis. É comum entre os estudantes aflorarem sentimentos de medo, aversão, angústia, sofrimento, nervosismo exagerado frente às situações avaliativas. Por que isso acontece? O que torna a avaliação algo assustador para alguns estudantes? Estaria ela cumprindo seu verdadeiro papel, quando capaz de suscitar em determinados alunos, principalmente naqueles que apresentam mais dificuldades, tanta angústia, medo e insegurança?

A avaliação da aprendizagem escolar é frequentemente confundida com o instrumental avaliativo, isto é, com os procedimentos (provas, trabalhos, testes etc.) utilizados para verificar as aprendizagens alcançadas. Portanto, o medo, a angústia, enfim, todo o mal-estar provocado por essa situação é fruto das preocupações em relação ao resultado alcançado em atividades e tarefas propostas por esses instrumentos, pois, geralmente, este resultado se transforma em uma nota, em um escore determinante da aprovação ou reprovação do aluno.

O caráter sentenciador da nota transforma-a em mola propulsora de uma relação de poder entre pais e filhos e entre professores e alunos. Um poder adestrador (FOUCAULT, 2009), capaz de “obrigar” o aluno a trabalhar pela nota, pois uma boa nota é sinal de premiação, recompensa, privilégios e, no caso contrário, uma nota ruim é sempre seguida por repreensão. A grande preocupação é, portanto, a notação, conversão quantitativa dos resultados, determinada pela

medida, ilusoriamente identificada como avaliação em seu pleno sentido.

A ideia "[...] de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está [...] solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos." (HADJI, 2001, p. 27). Um dos alunos, ao descrever uma vivência de avaliação formativa, deixa evidente sua incompreensão em relação à formatividade da avaliação, confundindo-a com um processo simplesmente classificatório. Em suas palavras, a avaliação formativa

> *[...] gera notas, pontua o conhecimento a respeito de determinada disciplina. Então, seria a prova. Ela gera uma responsabilidade maior porque classifica o conhecimento. Não que realmente demonstre o que foi aprendido. A aprendizagem só será demonstrada pelas ações frente à profissão.*[4] (Q80)[5].

Como este aluno, muitos outros concebem a avaliação como uma medida das aprendizagens, culminando na notação e na classificação do aluno. Deste modo, a medida é um dos conceitos a ser esclarecido no intuito de favorecer a compreensão do significado de avaliação da aprendizagem escolar.

A "medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido." (LUCKESI, 1995, p. 87). Exemplificando: pode-se determinar o comprimento de uma corda, comparando sua extensão à de um metro (grandeza padrão). Desta comparação chega-se a um resultado numérico. "[...] Isso implica que o objeto, ou o acontecimento [a ser medido], possa ser apreendido sob uma única dimensão, isolável, capaz de receber uma escala numérica." (HADJI, 2001, p. 27).

Como isso se processa na avaliação da aprendizagem? O professor compara as informações fornecidas pelos alunos nos instrumentos avaliativos a um padrão de qualidade, neste caso, os objetivos de ensino que descrevem as competências e habilidades a serem desenvolvidas por eles, determinando os acertos e os erros cometidos. O resultado da medida, ou seja, a quantidade de acertos é, então, transformado em um valor numérico, a nota.

---

[4] As citações provenientes dos depoimentos dos discentes são grafadas em itálico para diferenciá-las das demais citações.

[5] As respostas aos questionários foram identificadas no texto pela letra Q, seguida pelo número de identificação do instrumento.

No entanto, a nota não é a representante absoluta das aprendizagens edificadas pelos alunos, porque não passa de um registro numérico, produto de uma leitura do avaliador, que "[...] expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do 'desejo' institucional." (HADJI, 2001, p. 44). Portanto, a nota é um signo passível de interferências das mais variadas ordens: procedimentos de coleta de informações inapropriados, aplicados em momentos inoportunos; condições emocionais do aluno durante a realização das atividades avaliativas, impedindo-o de expor todas as suas aprendizagens; processo de correção permeado pela subjetividade do professor (HADJI, 2001; ROMÃO, 2001). Além disso,

> Nem todas as tarefas escolares são organizadas de forma a resultar em contagem de acertos (os denominados itens objetivos). Mesmo assim, os professores atribuem valores numéricos a essas tarefas com a mesma determinação com que o fazem em relação aos itens objetivos. Algumas vezes definem critérios, parâmetros, para a atribuição de pontos. Mas a precisão desses critérios é tema de várias teses em educação devido à complexidade do assunto. (HOFFMANN, 2006, p. 41).

Essa ação imprecisa e arbitrária acaba por reforçar a prática avaliativa classificatória. Esta privilegia o resultado, ratificando hierarquias e sustentando a exclusão. Em consequência, a nota torna-se o foco principal, tanto para professores quanto para alunos, visto ser o passaporte à etapa subsequente e à certificação. Nestas condições, o esforço destina-se ao alcance desta, ou seja, os alunos procuram os melhores caminhos para elevar suas notas, e estes caminhos, nem sempre envolvem a efetiva aprendizagem (BLACK; WILIAM, 2001). "[...] Os conhecimentos, as competências não são afinal valorizados a não ser que permitam levar a notas aceitáveis. Muitos alunos e pais julgam inútil procurar mais do que isso!" (PERRENOUD, 1999, p. 69).

Está por trás dessa ideia uma concepção equivocada de que contar os acertos, compreendidos como aprendizagens alcançadas, e convertê-los em nota, é avaliar. A avaliação envolve o ato de medir, pois não é possível cumprir a função avaliativa sem efetuar a comparação entre o pretendido e o alcançado, porém, não se restringe a ela (DEPRESBITERIS, 2001; HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 1995;

PERRENOUD, 1999; ROMÃO, 2001). A medida é apenas um meio, erros e acertos podem e devem ser identificados para, então, serem analisados, a fim de mapear as falhas, as dificuldades, as necessidades de intervenção. Trata-se de superar a simples contagem, em prol da reflexão sobre as informações reveladas nos erros manifestos, pois, "[...] *nós podemos medir, mas o que vai interessar é o que é feito após o resultado."* (E8)[6].

Nesse sentido, importa destacar:

> A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida. (HOFFMANN, 2006, p. 46).

A medida, no processo avaliativo, somente é possibilitada a partir de informações em relação ao desenvolvimento do educando. Essas informações são conseguidas pelos vários instrumentos avaliativos, também denominados por testes. Testar, outro conceito comumente caracterizado como avaliação da aprendizagem, significa investigar as informações específicas à aprendizagem dos alunos, permitindo identificar como anda o processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, a coleta de informações é o ponto de partida para o processo avaliativo (ALLAL, 1986). Os vários procedimentos avaliativos (observação, provas, produções escritas, portfólio, mapas conceituais e muitos outros) possibilitam localizar os avanços, as dificuldades, as incompreensões dos estudantes. Mas, para descobrir as razões, as causas e o possível tratamento para os problemas detectados, faz-se necessária a interpretação, pelo professor, das informações e resultados apresentados naqueles procedimentos (HOFFMANN, 2006). Mesmo porque, "os instrumentos que construímos para identificar o domínio do aluno em conteúdos ou habilidades devem ser encarados como indicativos e não como *reveladores* de toda a verdade sobre o aluno." (SOUSA, 1998, p. 169).

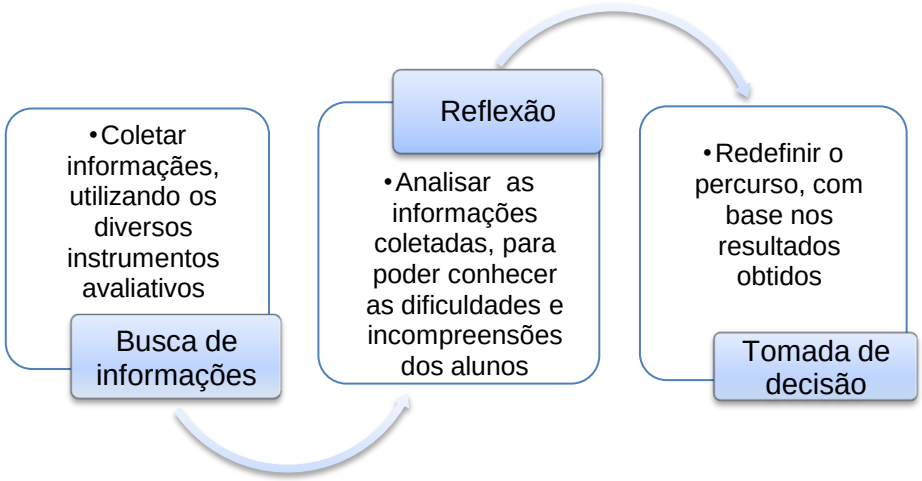
Contudo, nem sempre isso acontece. É comum, na ação de muitos professores, apenas constatar os resultados finais e expressá-los em valores

[6] As citações no texto de parte das entrevistas são identificadas pela letra E, seguida pelo número de identificação da entrevista.

numéricos. Daí o entendimento de que a avaliação se reduz a fazer uma prova, um teste, para medir a aprendizagem adquirida. Esse entendimento tem suas raízes no início do século XX, quando estavam em alta os testes desenvolvidos por Alfred Binet e Théodore Simon destinados a medir a inteligência e as aptidões das pessoas (FERNANDES, 2009). Nesse período, prevalecia a ideia "[...] de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio dos testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos." (FERNANDES, 2009, p. 44).

Ao longo do século XX, esta concepção de avaliação ganhou outros contornos, enriquecida pelas discussões teóricas, pelo desenvolvimento das teorias de aprendizagem. Na atualidade, a avaliação é vista como um processo complexo e dinâmico que se utiliza dos instrumentos avaliativos para levantar as informações relevantes e da medida, ao comparar a situação atual do aluno ao objetivo pretendido. Porém, não se limita a esses procedimentos. para sua concretização, os erros, as dificuldades, as dúvidas, as incompreensões necessitam ser foco de reflexão a fim de identificar as raízes dos problemas. Somente esta análise criteriosa permite a reorientação do percurso e a promoção de novas oportunidades de aprendizagens. A Figura 1 exemplifica as etapas do procedimento avaliativo.

Figura 1 Etapas do processo avaliativo



Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.

Assim, observa-se que o ato avaliativo compreende três etapas: busca de informações, reflexão acerca dessas informações e a tomada de decisão com base

nos resultados (ALLAL, 1986; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005a; LUCKESI, 1995). Essas três etapas estão sempre presentes ao se avaliar, no entanto, nem sempre com o mesmo significado. Quando a preocupação centra-se na análise quantitativa das informações, isto é, na contagem de certos e errados, tendo em vista apenas a atribuição de uma nota, quando muito, acompanhada de uma recomendação para melhorar, "[...] como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!" (HOFFMANN, 2006, p. 148), a tomada de decisão limita-se a classificar e selecionar o aluno. Nestas condições, mantêm-se os princípios das concepções originais da avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, quando a tomada de decisão é em favor da aprendizagem, a análise das informações focaliza-se na reflexão, na investigação acerca dos erros e das dificuldades apresentados pelos estudantes, visando a fundamentar ações favoráveis à superação dos problemas encontrados, ajudando, assim, os alunos a aprenderem e a se desenvolverem. Nesta perspectiva, a concepção subjacente evidencia contornos de uma avaliação formativa.

Destarte, é indispensável direcionar a tomada de decisão para uma intervenção pedagógica comprometida com a superação. É primordial que a avaliação da aprendizagem assuma

> [...] a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, subsidiando o diagnóstico das dificuldades e problemas que impossibilitam o aluno de apropriar-se do saber proposto e fundamentando as intervenções pedagógicas necessárias à promoção das condições essenciais ao pleno desenvolvimento do educando. (SOUZA, 1995, p. 192).

Apesar das orientações teóricas atuais caminharem em direção ao enfoque formativo da avaliação, "[...] ainda há um enorme descompasso entre o pretendido e o realizado pela maioria das instituições educacionais." (HOFFMANN, 2005, p. 18). É possível evidenciar a permanência da avaliação como ação classificatória, visando à reprovação ou aprovação do aluno, isto revela a distância entre o agir e o pensar, entre a teoria e a prática pedagógica. "[...] A escola continua a ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber." (PERRENOUD, 1999, p. 120).

Contudo, isso não significa inexistirem práticas avaliativas preocupadas em

contribuir com o crescimento do educando. Sim, elas existem. Alguns estudos (BERBEL et al., 2001; CORRÊA, 2009; CUNHA, 2009; KATO, 2007; LOPES, 2007; RUY, 2006; TAVARES, 2008) têm demonstrado que, pouco a pouco, professores e instituições buscam rever suas concepções e práticas, traçando novos caminhos para a avaliação da aprendizagem. No entanto, "[...] nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, [...] a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e, sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente." (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Continuar em direção à consolidação da avaliação formativa, superando o viés classificatório da prática avaliativa, exige daqueles envolvidos, na ação pedagógica, reflexão a respeito de seus fundamentos teóricos, compreensão de suas características, elucidação de suas possibilidades, conhecimento e ampliação das efetivas inovações desenvolvidas nas escolas. Por isso, teoria e prática precisam ser as bases para as discussões e para o redirecionamento do processo avaliativo.

3.2 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA FORMATIVA

Avaliar para punir, classificar, sentenciar, selecionar, separar os "bons" dos "maus" alunos é uma atitude, no mínimo cruel, que inibe a espontaneidade e o desejo de aprender de crianças e jovens, dificultando a consolidação de uma aprendizagem mais significativa. Superar essa prática passou a ser o objetivo de muitos estudiosos, pesquisadores e professores da contemporaneidade. A avaliação formativa, nesta conjuntura, ganhou destaque como uma promissora possibilidade na edificação das aprendizagens dos alunos.

A denominação avaliação formativa foi proposta por Michel Scriven, em 1967 (ALLAL, 1986). Conforme esclarece Vianna (2000), Scriven diferenciou avaliação formativa e somativa, caracterizando a primeira como aquela que acontece continuamente durante o desenvolvimento de um programa, com a finalidade de possibilitar decisões de intervenções, ainda no transcorrer do curso. A avaliação somativa, por sua vez, consiste na verificação final dos resultados alcançados pelo programa, permitindo determinar seu valor e mérito.

Mesmo não sendo pensada especialmente para avaliação da aprendizagem, a proposta de Scriven teve grande repercussão neste âmbito. A partir daquele momento, teve início a compreensão de que o processo avaliativo necessita envolver não somente a avaliação somativa, constatando resultados finais para subsidiar "[...] decisões do tipo sim/não, passa/não passa [...]" (SOUSA, 1998, p. 163), mas também o acompanhamento do processo, de modo a permitir o ajustamento durante seu desenvolvimento.

Algum tempo depois, em 1971, Bloom, Hastings e Madaus apropriaram-se da expressa avaliação formativa, transpondo-a para o âmbito da avaliação da aprendizagem (ALLAL, 1986). Para aqueles teóricos, a maioria dos estudantes é capaz de aprender se lhes forem possibilitadas as condições adequadas. Assim, apresentam uma proposta avaliativa voltada, sobretudo, para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

No processo avaliativo, "[...] cujo propósito principal é o de descrever e influenciar a mudança [...]" (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 9), a avaliação formativa designa uma sequência de testes aplicados durante o desenvolvimento de uma unidade didática. Estes permitem "[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada." (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 67). Sua função, portanto, é oferecer, no decorrer da ação pedagógica, informações a professores e alunos quanto ao progresso discente ao longo de uma etapa de ensino.

Ao possibilitar a identificação das dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, além de desvelar as falhas e necessidades de mudança na ação docente, "a aplicação frequente de testes de avaliação formativa regula a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado." (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 60). Para tal, defendem estes autores, o resultado, especialmente quando indica falta de domínio, deve vir acompanhado de um *feedback* detalhado, informando o aluno acerca de seus acertos e erros e, se possível, da "[...] análise das causas de suas dificuldades, isto é, uma análise não só de onde mas também do porquê apresentou dificuldades [...]" (1983, p. 147), evidenciando-lhe a necessidade de retomar o não aprendido, sugerindo-lhe formas de estudo e motivando-o a superar suas dificuldades.

A avaliação formativa, nesse contexto, assume "[...] um papel essencial e

estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem [...]" (SANTOS, 2008, p. 3), pois ao identificar a diferença entre a situação real e a pretendida, o professor poderá tomar decisões em favor da aprendizagem do educando. Tais decisões necessitam, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983), gerar ações corretivas a serem efetivadas o mais rápido possível e, de preferência, utilizando-se estratégias diversificadas. Assim, o "[...] maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem." (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 142).

A concepção avaliativa apresentada por Bloom, Hastings e Madaus (1983), concebida segundo princípios neo-behavioristas (ALLAL, 1986), foi posteriormente integrada "[...] nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo." (FERNANDES, 2009, p. 49). Convém esclarecer, no entanto, não se tratar de uma transposição *ipsis litteris* daquela versão de avaliação formativa, ela foi reinterpretada, ganhando novos contornos.

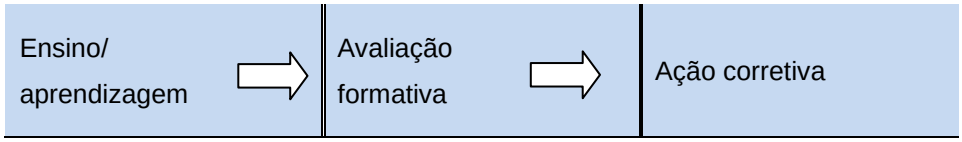
Inicialmente, a avaliação formativa resguardava a lógica do *a posteriori* (PERRENOUD, 1999), isto é, após uma sequência de atividades de ensino, é realizado um teste avaliativo, permitindo a professores e alunos detectarem a apropriação, ou não, dos objetivos predefinidos. Segue-se, então, a proposição de atividades remediativas com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagens, possibilitando a todos (ou quase todos) os alunos dominarem os objetivos da unidade (ALLAL; LOPEZ, 2005).

Observa-se, nessa abordagem, uma sequência bem demarcada: "[...] aprendizagem, avaliação formativa, ensino corretivo." (SCALLON, 2000, p. 156) (Figura 2). A avaliação, nesse esquema, ocorre de forma pontual, está mais centrada na ação docente e na verificação da consecução dos objetivos.

Por outro lado, as concepções atuais preconizam uma avaliação integrada ao processo educativo, inserida em todas as situações de aprendizagem (ALLAL; LOPEZ, 2005), sendo mais interativa e preocupada em compreender os processos de aprendizagem dos alunos (Figura 3). Isto significa suplantar a imagem de uma avaliação como teste realizado apenas com hora marcada após o término de um período educativo. Ao contrário, ela se efetiva no acompanhamento diário do

processo de ensino/aprendizagem, por meio de observações, instrumentalizadas ou não, de modo a possibilitar a orientação e otimização das aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999). Pressupõe, por conseguinte, "[...] uma partilha de responsabilidade entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens." (FERNANDES, 2009, p. 60).

Figura 2 Avaliação formativa em sua perspectiva inicial



Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.

Figura 3 Avaliação formativa na perspectiva contemporânea

Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.

No decorrer de sua evolução, portanto, a avaliação formativa sofreu modificações, tornou-se mais complexa, mais sofisticada, porém a ideia, segundo a

qual ela "[...] não se limita à observação, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica (regulação) sobre o ensino e/ou aprendizagem, e destina-se a ajudar o aluno, e também o próprio professor [...]" (SANTOS, 2008, p. 8) manteve-se viva nos trabalhos subsequentes acerca da avaliação da aprendizagem. Tal como afirma Perrenoud (1999, p. 14), a partir das proposições de Bloom, Hastings e Madaus,

> [...] a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel [...] não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos.

Em outras palavras, seu principal objetivo deixa de ser classificar e selecionar os alunos para contribuir de fato com a aprendizagem e desenvolvimento deles. Os participantes do estudo expressaram o sentido que atribuem à avaliação em sua função formativa (Tabela 3). No entanto, nem todos demonstraram compreender seu real significado. Dos 139 alunos respondentes ao questionário, 83 definem-na como aquela compromissada com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Para os demais a avaliação formativa parece estar ainda, pouco esclarecida. Às vezes, é representada como verificação e mensuração de resultados, outras, como sinônimo de instrumentos e, para alguns, uma incógnita a ser desvelada.

TABELA 3 Concepção de avaliação formativa expressa pelos discentes em resposta ao questionário

Subcategorias	Unidades de registro	Indicações	%
Aproximação ao conceito teórico			
	Compromisso com a aprendizagem.	83	59,71%
Distanciamento do conceito teórico			
	Verificar domínio do conteúdo.	17	12,23%
	Confusão entre processo e instrumento avaliativo.	5	3,60%
	Indeterminada (não sabe).	34	24,46%
Total de indicações		**139**	**100%**

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Entre os entrevistados (Tabela 4), mesmo não se repetindo o percentual demonstrado na Tabela 3, os dados se confirmam, pois o respondido no

questionário foi ratificado na entrevista.

TABELA 4 Concepção de avaliação formativa expressa pelos discentes em resposta à entrevista

Subcategorias	Unidades de registro	Indicações	%
Aproximação ao conceito teórico			
	Compromisso com a aprendizagem.	7	77,78%
Distanciamento do conceito teórico			
	Confusão entre processo e instrumento avaliativo.	1	11,11%
	Indeterminada (não sabe).	1	11,11%
Total de indicações		**9**	**100%**

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Como se observa, o conceito de avaliação formativa parece ser uma questão ainda nebulosa para muitos dos alunos investigados. Embora todos tenham cursado, ou estejam cursando uma disciplina específica a respeito da avaliação, aproximadamente 40% dos que responderam ao questionário, evidenciaram não compreenderem o que é de fato a avaliação formativa. Uns por não saberem, e outros por concebê-la equivocadamente. Fica claro um afastamento entre a concepção de avaliação formativa por eles construída e o conceito defendido teoricamente pelos estudiosos da avaliação.

Entre os participantes, trinta e quatro respondentes ao questionário definiram a avaliação formativa muito vagamente, não oferecendo informações adicionais, capazes de clarificar seu entendimento. Revelam uma incompreensão do conceito, como se pode deduzir ao analisar suas respostas à pergunta: o que é avaliação formativa para você?

> *É uma avaliação descritiva, ou seja, descreve com palavras a aprendizagem do aluno, como ele aprende, mais ou menos, suas dificuldades.* (Q55).
>
> *Avaliação em que a formação do conhecimento no aluno se realiza, sem talvez, a atribuição de nota. O seminário é bastante interessante, pois a construção do conhecimento se dá profundamente sobre determinado assunto, porém há a desvantagem da segregação de conteúdos.* (Q62).
>
> *Avaliação nas quais os alunos expressem realmente o que compreenderam, articulando os conteúdos com conhecimentos que estes já possuem. Um exemplo são os artigos. Através deles líamos*

> *textos de determinados assuntos, discutíamos em sala de aula junto com a exposição feita pelo professor sobre o assunto e depois articulávamos no artigo os conteúdos aprendidos com conhecimentos que tínhamos que podiam ser relacionados com a temática.* (Q64).
>
> *Acredito que seja algo intencional e sistematizado.* (Q79).
>
> *A avaliação consiste no conhecimento que o aluno traz de casa, a que permite ao aluno utilizar o seu próprio conhecimento ou do seu cotidiano.* (Q103).
>
> *Avaliação formativa não é apenas para quantificar o conhecimento, mas para nortear o conhecimento científico. Os seminários para mim são uma forma de avaliação formativa, em que há preocupação com o conteúdo científico que seja pertinente ao tema escolhido.* (Q118).
>
> *É aquela que prepara o aluno para atuar na sociedade, modificando-a de acordo com o que aprendeu.* (Q131).

Descrever as aprendizagens (Q55), detalhando o desenvolvimento do aluno, é um procedimento bastante utilizado na educação infantil e mesmo nas primeiras séries do ensino fundamental, substituindo a atribuição de notas. Esse parecer descritivo pode configurar-se em uma avaliação formativa, mas pode, também, ser apenas uma forma de classificar o discente. Deste modo, a descrição, assim como a não atribuição de notas (Q62), embora possam fazer parte da avaliação, não garantem, por si só, sua formatividade. Outros elementos são necessários, além, é claro, da intenção do professor em favorecer a aprendizagem.

A intencionalidade, citada por Q79, faz parte de qualquer avaliação. Nenhum professor terá o trabalho de planejar, aplicar, corrigir e informar os resultados de um processo avaliativo, se ele não tiver uma intenção, um objetivo. No entanto, essa intenção pode ter significados distintos, pode ser apenas mensurar resultados, atribuir uma nota, ou pode ser a de contribuir com o desenvolvimento daquele que aprende. Igualmente, um bom instrumento avaliativo (Q62; Q64; Q118) pode ter finalidades diversas. Dependendo das intenções e das decisões tomadas a partir de seus resultados, poderá ou não tornar-se formativo.

Portanto, embora algumas definições refiram-se ao aprendizado, à formação do aluno, eles não explicitam a dinâmica formativa da avaliação, isto é, o acompanhamento do desenvolvimento discente pelo professor e pelo próprio aluno, detectando os avanços, as dificuldades e as falhas no processo de ensino/aprendizagem, para, com base nessas informações, replanejar a ação, arquitetar estratégias de superação e ajustar o percurso a ser seguido até o objetivo

final: a aprendizagem. Eles não evidenciam total clareza deste conceito, de como a avaliação formativa precisa ser exercitada, quais suas características, bem como parecem não ter clareza da importância do papel do professor na edificação de uma prática avaliativa realmente formativa.

Destarte, esses alunos não manifestam uma compreensão do que seja avaliação formativa. Isso pode tornar-se um entrave na efetivação de uma prática formativa de avaliação, pois, diante das condições do sistema educativo, avaliar formativamente torna-se uma tarefa difícil, mas não impossível, mesmo para aqueles professores que a conhecem bem. Mais difícil ainda é para os que não a conhecem não compreendem o conceito, não têm clareza desta perspectiva avaliativa. O mais provável, nessas condições, é ceder ao predeterminado, é reproduzir as próprias experiências, é adotar o já instalado.

Do mesmo modo, apreender a avaliação formativa somente como uma verificação do conteúdo assimilado, pode levar a um caminho diverso daquele direcionado à promoção da aprendizagem. Todavia, esta é a percepção de alguns alunos participantes em relação a esse tipo de avaliação, e esta constatação é facilmente observável em algumas respostas ao questionário. Para estes, a avaliação formativa

> *É aquela que busca demonstrar o que o aluno absorveu de determinado assunto.* (Q12).
>
> *Obtém o desempenho do aluno.* (Q22).
>
> *É classificar o grau de aprendizagem do aluno, partindo de provas, exames.* (Q28).
>
> *É aquela que parte do pressuposto da aprendizagem a partir da nota alcançada.* (Q32).
>
> *É uma verificação do conteúdo assimilado.* (Q36).
>
> *É uma verificação da nossa aprendizagem.* (Q48).
>
> *Foge da decoreba, tem como função que o aluno demonstre o que captou, aprendeu de fato sobre o conteúdo.* (Q68).
>
> *É um tipo de avaliação que indica o grau de formação.* (Q85).

A concepção de avaliação formativa, assim proclamada, muito se aproxima da avaliação em sua lógica classificatória, pois se restringe a constatar a apropriação do conhecimento. Nesta perspectiva, os resultados são mensurados e uma “sentença” é atribuída: esse está aprovado, aquele reprovado. Nada mais é

feito, ou seja, a avaliação, "[...] não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada." (LUCKESI, 1995, p. 34).

Avaliar formativamente envolve a verificação da aprendizagem, pois é necessário conhecer as aprendizagens edificadas e também aquelas ainda em construção. Este procedimento faz parte da avaliação, ele é, ou deveria ser, ponto de partida para o professor replanejar toda sua ação. É preciso ter muito claro que a prática avaliativa para se tornar formativa, para contribuir com a aprendizagem do aluno, pressupõe ultrapassar a pura constatação, ela necessita fundamentar uma reação docente. Tal como salienta Depresbiteris (1989, p. 66), a avaliação "[...] deve ser considerada como meio de coleta de informações para melhoria do ensino e do aluno, tendo assim funções de orientação, apoio, assessoria e não de punição ou simples decisão final a respeito do desempenho do aluno".

Percentual menor, mas igualmente preocupante, refere-se à confusão entre processo de avaliação e instrumento avaliativo, externada por alguns discentes. Para estes, basta trocar o instrumento para superar uma avaliação classificatória em prol de uma avaliação mais formativa. Equivocadamente, a prova é equiparada à classificação, por isso é rejeitada, condenada a ser excluída do processo avaliativo, por uma parcela dos alunos. Algumas respostas exemplificam essa percepção:

> *A avaliação formativa é um método de avaliação onde o professor não utiliza os resultados de provas com estilos tradicionais. Ela só funciona se o professor souber utilizar as melhores metodologias e souber observar o aluno.* (Q31).
>
> *A avaliação formativa, para mim, é aquela que não está voltada para a nota, como se fosse classificatória [...] para que as práticas avaliativas se tornem mais formativas, é preciso que não tenha uma prova que vai me classificar para passar ou não passar de ano.* (Q41).
>
> *Sugiro que antes de qualquer avaliação o professor fizesse a autoavaliação, ou melhor dizendo, propusesse a autoavaliação para diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos*. (Q53).
>
> *O portfólio, em minha opinião, é uma avaliação formativa, pois você constrói conhecimento.* (Q72).

Está implícita, nesses depoimentos, uma íntima relação entre avaliação formativa e instrumentos avaliativos. Contudo, a formatividade da avaliação não é definida pelo instrumental utilizado, mas sim pela postura do docente mediante as

informações neles coletadas, pela sua decisão, a partir do diagnosticado. Uma autoavaliação, por exemplo, pode constituir-se em uma pseudoavaliação, servindo apenas para autonotação (RIBEIRO; SOUZA, 2008). Em outras palavras, é uma forma para o próprio aluno atribuir-se uma nota. Onde está o caráter formativo neste procedimento, quando não desencadeia uma ação de superação das dificuldades e/ou ajuste do percurso a trilhar? A avaliação formativa começa a tomar contornos com as decisões e ações favoráveis à continuidade da aprendizagem.

A avaliação, para promover a aprendizagem, para ser realmente formativa, pressupõe ao professor fundamentá-la em vários instrumentos, inclusive na prova. Assim, pode-se melhor visualizar o caminho já percorrido e as possíveis necessidades de replanejamento, *"[...] contribuindo para um melhor aproveitamento, tanto do aluno, quanto da prática do professor."* (Q117). Portanto, não basta eliminar a prova, em alguns momentos ela é necessária, é até mesmo a melhor opção. No entanto, ela, assim como qualquer instrumento, necessita ser "[...] um procedimento investigativo, como ponto de partida para o 'ir além' no acompanhamento do processo de construção do conhecimento." (HOFFMANN, 2006, p. 48).

Para E1, *"[...] a avaliação formativa não é só a parte do diagnóstico, só para dar uma nota. Ela vem para auxiliar, para ajudar, [...] tem sentido de formação [...]"*, ou seja, em sua percepção, a avaliação formativa ajuda o aluno aprender. Porém, equivocadamente, atribui essa vantagem apenas ao instrumento utilizado, à maneira como ele é proposto. Em suas palavras:

> *[...] eu acho que o artigo ajuda muito, é uma forma diferente, não é aquela coisa, tem prova e acabou, você tem que estudar, pesquisar, raciocinar para conseguir escrever. O artigo permite que o aluno construa de verdade o conhecimento [...]. A avaliação formativa ocorre no meio do processo de ensino/aprendizagem, pois é complicado logo no início, logo de cara. Por exemplo, no começo do ano letivo você vai conhecer ainda o professor, então é difícil, já no primeiro momento realizar um artigo, acho que é um choque. Agora no meio mais para o final é mais fácil.* (E1).

Um instrumento de qualidade, capaz de fornecer tanto as informações reveladoras do desenvolvimento do aluno, quanto de contribuir com sua aprendizagem é, sem dúvida, de extrema relevância à avaliação formativa, mas, não é suficiente. A construção da aprendizagem pelos alunos pressupõe a mediação docente. O artigo, exemplo citado, é um ótimo instrumento de avaliação e de

aprendizagem, porém, seu desenvolvimento requer o acompanhamento do professor, proporcionando *feedback* adequado e oferecendo a ajuda necessária, para que o aluno realmente consiga atingir o objetivo almejado. *"Seja qual for o instrumento utilizado, o professor precisa rever o processo, elogiar os progressos e ressaltar as falhas, incentivando os alunos a buscarem o aprendizado."* (Q101).

Nunca é demais destacar: é o uso que se faz dos instrumentos, é a tipologia da tomada de decisão a partir de seus resultados, o fator determinante de sua contribuição, ou não, para efetivação de uma avaliação formativa. Sendo assim, cabe ao professor diversificar os instrumentos utilizados, tomando sempre o cuidado para que eles não se transformem em meros coletores de dados numéricos, mas sim, em ferramentas capazes de oferecer subsídios para direcionar o processo de ensino/aprendizagem.

Avaliar formativamente, portanto, vai além da mera verificação da aprendizagem, supera a convicção de que é o instrumento, e não o processo, o ponto chave para a formatividade. Implica na diversificação de procedimentos avaliativos e no acompanhamento contínuo da aprendizagem e da ação pedagógica, pressupondo para tanto, uma postura docente compromissada com o desenvolvimento do educando. Essa é a espinha dorsal da avaliação formativa, seu sustento, capaz de mantê-la em pé, de suportar as dificuldades interpostas pelo cotidiano.

Por que nem todos os alunos manifestam esse entendimento? Os significados atribuídos à avaliação formativa por esses alunos é uma construção pessoal, porém influenciada por diversos fatores. Um deles é a própria vivência como aluno. Até chegar à universidade, cada discente percorreu uma longa trajetória acadêmica, no mínimo, foram onze anos nos bancos escolares. Nesse percurso, presenciaram e vivenciaram inúmeras e diversas situações avaliativas, às vezes, dentro de uma lógica formativa de avaliação, outras vezes, não, conforme revela E3: *"[...] eu vejo muito hoje em dia, principalmente no ensino médio, o professor só aplica prova e classifica por nota. Nós mesmos chegamos à faculdade de Pedagogia e ainda achamos que avaliação é prova"*.

É possível presumir que, quando as experiências avaliativas vivenciadas, em qualquer nível de ensino, priorizam a verificação e mensuração dos resultados, é reforçada a construção de uma concepção classificatória de avaliação. Por isso

mesmo, a formação propiciada pelo curso de Pedagogia necessita desestruturar cognitivamente seus discentes, a ponto de demonstrar-lhes que a avaliação vai muito além da verificação, do testar para estabelecer uma nota.

Alguns alunos revelam um "certo" descontentamento em relação à formação específica de avaliação vivenciada no curso, como se pode observar no depoimento de E4:

> *Ano passado, nós tivemos uma matéria, uma disciplina específica sobre avaliação, só que foi um semestre. Ao meu ver, ela era uma disciplina muito importante, aprendemos muita coisa, por exemplo, eu só conhecia a prova e ela deu várias possibilidades para se avaliar o aluno, várias possibilidades para ver o quanto o aluno aprendeu, não precisa ser somente a prova. É possível avaliar o aluno a todo momento. Essa foi uma visão que tivemos, mas que, a meu ver, foi muito pouco, foi muito rápido, deveria ter mais, porque num semestre você não consegue ver tudo, por exemplo, tem muita técnica que ela pulou.*

É muito importante que esta disciplina seja organizada de modo a possibilitar aos alunos conhecerem os diversos instrumentos avaliativos. Antes, é indispensável propiciar-lhes apreender o significado do conceito de avaliação, reconhecendo suas implicações, no processo de ensino/aprendizagem, para que possam utilizar esses instrumentos a favor da aprendizagem. Contudo, esse conteúdo específico não basta, ele precisa ser complementado por exemplos práticos nas várias disciplinas oferecidas pelo curso.

Os dados indicam que isso nem sempre acontece. Alguns alunos referiram-se à necessidade de alguns professores superarem práticas tradicionais de avaliação, conforme afirma Q107: *"na maioria das vezes, aplica-se uma prova, que posteriormente é corrigida e o resultado informado ao aluno. Não são realizadas aulas para retomada de conteúdos não aprendidos. Recupere a nota no próximo bimestre ou fique de dependência!"*.

Deste modo, os conceitos, os entendimentos preestabelecidos e já enraizados, no imaginário, falam mais alto, a tal ponto que os estudos teóricos, principalmente se há descompasso entre o ensinado e o praticado, permanecem no campo da teoria, não se transformando em aprendizagem. A intenção não é condenar ninguém, porém é preciso colocar em destaque o descompasso existente entre o conceito teórico e a compreensão expressa pelos discentes, para assim

poder vislumbrar estratégias de superação.

É preciso reconhecer que, embora haja ainda um caminho a ser percorrido por alguns alunos rumo à construção de uma concepção de avaliação formativa, seja na formação inicial, seja na formação continuada, parte significativa dos alunos investigados, aproximadamente 60%, revela uma compreensão de avaliação formativa relacionada ao compromisso com a aprendizagem, com a formação e o desenvolvimento do aluno. Para estes, a avaliação formativa

> *[...] é aquela que leva em conta o processo de aprendizagem do aluno e não somente os resultados (nota). Ela não julga e não classifica, mas diagnostica como está o aprendizado, onde estão as dificuldades, o que precisa ser mudado, os pontos positivos, entre outros.* (Q8).
>
> *[...] visa à formação integral do ser humano, usando-a não para classificar e selecionar e sim para repensar o ensino/aprendizagem e o processo educativo. Avaliando a necessidade e resposta do aluno em formação, contínua e progressivamente.* (Q13).
>
> *[...] é aquela capaz de formar o indivíduo no sentido integral, não uma avaliação simplesmente classificatória, mas aquela que procura ajudar o aluno a crescer.* (Q52).
>
> *[...] visa à formação do aluno e não sua classificação, atribuindo-lhe apenas uma nota. A avaliação formativa deve permitir que o aluno aprenda com seus erros, superando-os até que o conhecimento se torne efetivo.* (Q130).

A avaliação formativa, como evidenciam as respostas ao questionário, supera a visão de uma avaliação como instrumento de julgamento (Q8), de classificação (Q8; Q13; Q52; Q130), como "[...] recurso de autoridade que decide sobre o destino do educando." (LUCKESI, 1995, p. 166). Ao contrário, seu principal objetivo é fomentar a aprendizagem do aluno, contribuindo, desta forma, com sua formação integral (Q13; Q52).

Nesta perspectiva, portanto, não tem sentido utilizar variados instrumentos apenas para determinar certos e errados, não tem lógica julgar o erro como uma falha imperdoável, pois isto significaria confirmar a classificação e a seleção dos alunos. O erro, quando tratado como estigma, "[...] separa os que sabem daqueles que não sabem, em um processo desumano que desqualifica o educando e, progressivamente, retira dele a crença de que pode aprender, evoluir, superar os obstáculos." (SOUZA; BUROCHOVITCH, 2009, p. 216). O erro numa avaliação

formativa necessita assumir outra conotação, precisa deixar de ser o vilão das práticas avaliativas, requer ser compreendido em sua função pedagógica, ou seja, ele precisa ser fonte de aprendizagem (Q130) e não de punição.

Nesse sentido, o erro configura-se como ponto de partida para novas oportunidades a serem promovidas, continuamente, no processo de ensino/aprendizagem. Conhecendo os pontos falhos e reconhecendo sua origem, torna-se possível estabelecer outros caminhos, readequar e melhorar a ação docente, em prol da superação. Isso fica muito claro em algumas definições da avaliação formativa, expressas pelos alunos.

> *É uma avaliação preocupada com a formação do educando. A partir dela é possível pensar e repensar meios para que a aprendizagem significativa realmente aconteça para todos.* (Q1).
>
> *É um recurso que leva o professor a se autoavaliar, podendo assim rever sua metodologia e modificá-la caso seja necessário, para assim proporcionar melhor compreensão para o aluno.* (Q23).
>
> *[...] ajuda o professor a avaliar e ao mesmo tempo ensinar e ajudar o aluno. Retomar a matéria que o aluno não aprendeu, ajudando-o na compreensão da matéria.* (Q42).
>
> *É a avaliação como forma de incentivo para a promoção da aprendizagem, sendo colocada a serviço do ensino, com função de detectar as dificuldades dos alunos e rever a prática docente.* (Q59).
>
> *A avaliação formativa também aplica instrumentos, observa o aluno. A partir dela o professor repensa sua prática, sempre buscando ver se os objetivos estão sendo alcançados e tomando uma decisão: continua ou não. Se o aluno não está aprendendo, muda-se a prática.* (E3).
>
> *Diagnostica onde foram os erros e os acertos, tanto de professores quanto de alunos. Acho que a avaliação não é só para o aluno, o professor deve rever os conceitos dele, seus métodos de ensino.* (E4).
>
> *Seria essa avaliação integradora, que enxerga o aluno integralmente, todas as suas especificidades, que enxerga o aluno dentro de suas dificuldades, suas incompreensões, na qual o professor pensa e desenvolve métodos para que o aluno possa realmente compreender.* (E5).

É facilmente perceptível o caráter orientador da avaliação formativa, isto é, as informações transformam-se em "[...] indicadores de superações em balizas a orientar professores e alunos na proposição e consecução de desafios que possibilitam a melhora progressiva [...]" (RUY; SOUZA, 2006, p. 101) do ensino e da aprendizagem. Isso porque o professor está aberto à mudança, não ficando

engessado em um planejamento rígido. Ao contrário, sua ação é pensada e repensada a cada avaliação.

A progressão do aluno rumo ao objetivo pretendido, requer o acompanhamento do processo educativo, portanto, não é suficiente avaliar somente ao final de um bimestre ou semestre. Os procedimentos de recolha de informações precisam ser uma constante, precisam estar presentes continuamente no desenvolver da ação educativa, necessitam ser *"parte do processo de ensino/aprendizagem e não ponto final [...]"* (Q81), como pode ser evidenciado em alguns comentários enunciados pelos participantes do estudo. Para eles, a avaliação formativa

> *[...] é aquela que ocorre no dia-a-dia, que propicia diálogo entre professor e aluno, permitindo que haja uma retomada dos conteúdos, pois através dela o professor detecta as dificuldades apresentadas.* (Q84).
>
> *[...] visa avaliar o processo de ensino/aprendizagem como um todo, ou seja, é uma avaliação processual, contínua que não avalia apenas os resultados obtidos e sim o processo.* (Q106).
>
> *[...] acompanha todo o desenvolvimento do aluno, não apenas um momento ou instrumento, mas todo o processo de aprendizagem.* (Q107).
>
> *É aquela avaliação processual, constante, que estabelece vários aspectos quanto aos avanços ou dificuldades de aprendizagem. O discente é participante e estimulado a ser crítico, agente transformador e pesquisador.* (Q120).
>
> *É um processo em que o professor verifica desde o primeiro dia o que o aluno já sabe e vai acompanhando o processo de aprendizagem do aluno, verificando sua aprendizagem, para, assim, subsidiar o professor.* (E9).

A processualidade e a continuidade da avaliação são indispensáveis, uma vez que a aprendizagem é uma construção diária. Hoje, o aluno não está igual a ontem; nestes conteúdos, as aquisições não se processam como naqueles; suas dificuldades não são sempre as mesmas. Portanto, o ato avaliativo precisa caminhar lado a lado com o processo de ensino/aprendizagem, informando professor e aluno de como evolui o processo educativo, propiciando-lhes pensar alternativas para corrigirem os problemas constatados.

Contudo, é preciso ter clareza que realizar diversas atividades avaliativas durante o desenvolvimento do programa não garante, por si só, a formatividade da

avaliação. Sua efetivação, na verdade, dependerá da intenção do professor (HADJI, 2001). De nada adianta recolher diversas informações se o objetivo é apenas coletar dados, sobre os quais não se reflete e com os quais não se trabalha. Nestes termos, embora realizada continuamente, prevalece a avaliação classificatória, porque o propósito é apenas mensurar resultados. A avaliação somente poderá ser formativa quando a intenção de ajudar os alunos a evoluírem rumo ao êxito (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999) materializar-se na ação docente, pressupondo, para tanto, coletar as informações adequadas, analisá-las e refletir a respeito delas para diagnosticar as eventuais dificuldades, ajustar o percurso, diversificando as estratégias de ensino. Enfim, propiciar, continuamente, aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem.

Portanto, a continuidade, em uma avaliação formativa, define-se não pela multiplicação de instrumentos ou periodicidade de realização, mas pelo caráter de acompanhamento e ajuste frequente do processo de ensino/aprendizagem. Nas palavras de Silva (2009, não paginado), a avaliação

> [...] gera informações constantes que servem para que professores (as) e 'aprendentes' possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades, engendrando uma aproximação entre as formas de ensinar e os estilos de aprendizagem.

Destarte, a avaliação deixa de ser um procedimento pontual, porque permanece integrada no processo educativo, fazendo a conexão entre o ensino, a aprendizagem e o (re)planejamento contínuo da ação pedagógica. Este caráter processual atribuído à avaliação, em sua perspectiva formativa, remete diretamente ao momento de sua realização e, consequentemente, às modalidades avaliativas, deixando no ar uma pergunta: a avaliação formativa é apenas aquela realizada no centro da ação (HADJI, 2001) ou sua lógica pode ser estendida às avaliações prognóstica e somativa?

3.2.1 Avaliação formativa e as modalidades avaliativas

O termo avaliação formativa nasceu para caracterizar o acompanhamento

do processo de ensino/aprendizagem, enquanto esse ainda estava em desenvolvimento, possibilitando arquitetar ajustes no percurso, a fim de melhor contribuir com aprendizagem. Constituiu-se, assim, em uma modalidade específica, distinta das demais: avaliação prognóstica e somativa. As três modalidades, no entanto, são partes integrantes de um mesmo processo avaliativo, mesmo apresentando finalidades e objetivos específicos.

A sala de aula é composta por um grupo heterogêneo, no qual cada aluno possui suas particularidades e seu jeito próprio de aprender, além de trazer consigo conhecimentos prévios distintos e diversos, oriundos de experiências vivenciadas em ambiente sociocultural e familiar particulares. É fato, portanto, a necessidade do processo avaliativo manifestar-se já no início, antes mesmo do ensino começar, de modo a possibilitar ao professor "[...] conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a ser, saber fazer ou ser [...]" (ZABALA, 1998, p. 199) e facultando-lhe melhor ajustar a ação pedagógica às necessidades educativas dos educandos. A esta modalidade de avaliação, os estudiosos denominam de prognóstica ou diagnóstica.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 103), precursores na definição das modalidades avaliativas, atribuem à avaliação diagnóstica duas funções distintas: por um lado, ela tem o propósito de colocação, isto é, classificar o aluno quanto ao seu nível de domínio prévio para colocá-lo "[...] no degrau mais adequado da sequência de ensino". Por outro, "[...] procura localizar as causas dos sintomas de distúrbios de aprendizagem, de tal forma que, sempre que possível, se possa intervir através de uma ação remediativa, a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução." (p. 98). Essa função aproxima a avaliação diagnóstica da modalidade formativa, "[...] cuja meta também é de detectar as dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem, de maneira a corrigi-las rapidamente." (GRÉGOIRE, 2000, p. 24).

Hadji (2001) prefere denominar a avaliação que precede a ação de formação, levada a termo para verificar a situação inicial de cada aluno, de prognóstica, observando que toda avaliação pode ser diagnóstica, "[...] na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos." (HADJI, 2001, p. 19).

Independente da denominação (prognóstica ou diagnóstica), a avaliação

inicial pode apresentar um caráter classificatório ou, ao contrário, formativo, dependendo do sentido a ela atribuído por professores e instituições. Quando realizada com intuito de mapear o nível de desenvolvimento dos alunos, para em seguida organizar turmas de acordo com esses níveis, por exemplo, turmas A, B, e C, respectivamente compostas pelos alunos "bons", "médios" e "fracos", ela é classificatória, colaborando, deste modo "[...] para a institucionalização de práticas de discriminação e de exclusão dos aprendentes." (SILVA, 2004, p. 75). Ou ainda, quando é levada a termo pelo professor, mas sem propiciar a adequação das estratégias educativas às necessidades dos alunos, não passa de uma prática seletiva, sem valor algum para o desenvolvimento discente.

Por outro lado, esta modalidade pode assumir a lógica formativa quando, conhecendo o ponto de partida de cada aluno, ou seja, seus conhecimentos, características, habilidades, concepções prévias, experiências acumuladas (SOUZA, 2005), o professor utiliza-se dessas informações para ajustar seu planejamento de ensino às características dos estudantes, propondo atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada um na consolidação de novas aprendizagens.

Esta é a primeira etapa do processo avaliativo, imprescindível à melhor apropriação do saber, mesmo porque o professor *"[...] não pode planejar a aula sem conhecer o aluno, sem conhecer o que ele já sabe, o que ele está trazendo [...]"* (E3), sob pena de evidenciar tarde demais a ausência dos pré-requisitos essenciais ao aluno na compreensão e apropriação das informações propostas durante o processo educativo.

O professor necessita, no entanto, acompanhar este planejamento inicial no decorrer de sua execução, pois nada garante a adequação da proposta a todos. Além do mais, problemas podem surgir a qualquer momento, dificultando aos alunos atingirem os objetivos predefinidos. Nesse sentido, o ato avaliativo volta à cena desempenhando um papel insubstituível. Esta avaliação, realizada entre o ponto de partida e o ponto de chegada, denominada aqui de processual, permite ao professor e ao aluno melhor visualizarem a trajetória percorrida e identificarem os empecilhos à aprendizagem. Por isso mesmo, orienta a proposição de ações de superação e adequação às novas necessidades.

A avaliação da aprendizagem é o elo entre o ato de ensinar e o ato de aprender, sem ela o professor fica às escuras, não sabendo se os dispositivos

planificados estão surtindo os efeitos desejados no desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, fica impossibilitado de promover os ajustes necessários. Assim, é de suma importância que o processo avaliativo integre-se a outro: ao de ensino/aprendizagem, acompanhando-o e auxiliando-o.

Abrir mão da observação continuada do desenvolvimento do aluno, no transcorrer do processo de ensino/aprendizagem, é assumir um planejamento didático estático, desconsiderando assim, a diversidade peculiar às salas de aula e negando o direito a novas oportunidades, ao apoio e à ajuda indispensáveis ao progresso discente. “Serão os aprendizes em processo de conhecimento, os docentes em trabalho pedagógico, a dinamicidade da experiência educativa, entre tantas outras variáveis [...]” (HOFFMANN, 2005, p. 63), que darão os indícios para o replanejamento e ajuste contínuo. A avaliação, em sua modalidade processual, é, portanto, uma peça central na ação educativa, pois ensinar pressupõe intervenções favoráveis ao aprender, e intervenções só poderão ser arquitetadas a partir do acompanhamento contínuo da aprendizagem e do desenvolvimento discente, permitindo conhecer suas necessidades educativas.

O acompanhamento contínuo do processo de ensino/aprendizagem pode parecer algo impossível em algumas situações. Nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, por exemplo, onde o professor atende várias turmas, geralmente, numerosas, sem dúvida é uma tarefa difícil, é trabalhoso, mas não impossível. Quando se fala em acompanhamento contínuo, não significa ampliar a aplicação de instrumentos exclusivamente avaliativos, mas sim integrar a avaliação ao ensino e à aprendizagem, isto é, todas as estratégias educativas, propostas com a intenção de ensino, podem ser também momentos de avaliação. Afinal, o processo avaliativo não se restringe a procedimentos formais de avaliação – teste, correção pelo professor, mensuração de resultados, proposição de ajustes – pelo contrário, permeia toda a dinâmica educativa. Deste modo, o professor pode perceber necessidades de ajustes enquanto observa o andamento das atividades em sala. No trabalho em grupo, por exemplo, o professor pode sentar-se com cada grupo, ouvir as considerações individuais e coletivas e, a partir desta interação, promover as intervenções necessárias.

Os alunos podem ser chamados a compartilhar dessa responsabilidade. Como? Por intermédio da interação com os pares, da participação ativa no processo

de ensino/aprendizagem, da autoavaliação, da avaliação por pares. A produção de uma redação, por exemplo, pode ser trocada entre os alunos, para leitura, comentários e sugestões. Ao fazer isso, cada aluno contribui e recebe contribuições dos colegas, favorecendo a tomada de consciência quanto à necessidade de melhorias e ajudando na planificação de ações de superação.

O processo não para. O aluno, em sua caminhada, necessita chegar ao ponto almejado, consequentemente, há de se apurar os resultados alcançados para verificar se os objetivos foram, ou não, atingidos. Mais uma vez, a avaliação é requisitada, agora em sua modalidade somativa. “Trata-se de fazer uma análise e interpretação de evidências de aprendizagens que permita a elaboração de uma apreciação global e integrada do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta um qualquer tipo de estado a atingir.” (FERNANDES, 2009, p. 75). Conforme Souza (2005, p. 74), esta modalidade avaliativa

> [...] consiste em um processo de síntese de uma temática abordada, de um curso levado a termo, de um nível de ensino finalizado. Assim, constitui um momento, demarcado no tempo e que pode prolongar-se e estender-se a uma sequência de eventos programados, que permite determinar o grau e a qualidade das aprendizagens manifestas em confrontação com os resultados esperados.

Contudo, essa apreciação final geralmente tem como primazia a relevância social, isto é, está mais preocupada em informar alunos, instituições, pais, sociedade acerca dos conhecimentos adquiridos em um período determinado de ensino, com finalidade única de certificação (COLL; ONRUBIA, 2003; FERNANDES, 2009). Por isso, muitas vezes, expressa uma avaliação classificatória. Durante as entrevistas, alguns alunos deixaram transparecer a percepção de uma interligação entre avaliação somativa e classificatória, como se pode observar:

> *[...] essa avaliação somativa é uma questão de nota. Como se diz por lei é necessário dar uma nota, mas penso que independentemente dela, você nunca vai conseguir expressar, em uma nota, o conhecimento adquirido pelo aluno. Penso que o conhecimento não é uma nota exata. O aluno sempre vai saber mais ou menos do que aquele valor numérico. Por isso acho que somar, a nota em si não tem relação com a avaliação formativa.* (E4).
>
> *Vejo a avaliação somativa como muito pontual, porque, às vezes, na hora, existe muita tensão e essa tensão faz com que as pessoas esqueçam, não lembram mais, pois ficam nervosas, esquecendo*

> *tudo aquilo que aprenderam. Então, acho que ela tem um peso maior só pelo número, só pela nota e talvez você nem consiga colocar tudo aquilo que você sabe no papel, por conta do momento, da tensão, porque é prova.* (E6).
>
> *Acho que a avaliação somativa é só classificatória, ela envolve só a questão de notas mesmo.* (E9).

Está implícito, nesses depoimentos, por traz da nítida insatisfação em relação à notação, um procedimento avaliativo muito focado na constatação do aprendido, com finalidade exclusiva de comprovar o rendimento discente, a qualidade de sua aprendizagem, fundamentando a aprovação ou reprovação, sem, necessariamente, gerar ações favoráveis à aprendizagem. Por isso mesmo, torna-se uma prática sem sentido, injusta, geralmente, cobrando a repetição daquilo que foi transmitido pelo professor, pouco colaborando com aprendizagens mais sólidas, mais significativas. Constitui-se em uma obrigação, muitas vezes penosa e por ser desempenhada, pois é o passaporte para outras etapas.

A certificação, contudo, é necessária e, mais cedo ou mais tarde, será requisitada para credenciar o "[...] aluno para o enfrentamento da etapa de estudos seguintes ou, no limite, para o enfrentamento da vida em sociedade, já que ele não vai viver eternamente na escola." (ROMÃO, 2001, p. 66). Portanto, a avaliação somativa precisa ser compreendida e não ignorada. Utilizando uma analogia proposta por Perrenoud (1999, p. 164), "quebrar o termômetro não faz a febre cair e impede medir sua evolução [...]", ou seja, somente banir os resultados finais não contribuiu com a aprendizagem, e, ainda, renuncia a uma oportunidade a mais de obter informações relevantes à proposição de melhorias futuras. Portanto, "o mecanismo prioritário não é o de suprimir toda avaliação somativa ou certificativa, mas o de criar condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e inicialmente para os mais necessitados [...]" (PERRENOUD, 1999, p. 165), independente do momento e da modalidade avaliativa utilizada.

Nesse sentido, é urgente reforçar a função pedagógica da avaliação somativa (COLL; ONRUBIA, 2003), imbuindo-lhe um caráter mais formativo. O primeiro passo nessa direção é "a vinculação sistemática dos resultados obtidos por meio da avaliação somativa a decisões de modificações e melhoria do ensino [...]" (COLL; ONRUBIA, 2003, p. 152) e da aprendizagem. Mas como chegar a esses resultados? Como propor um dispositivo avaliativo pertinente? Que procedimentos

utilizar? Como utilizar?

Uma coisa é certa: não é suficiente utilizar instrumentos focados na memorização, na reprodução do transmitido pelo professor. É urgente superar situações avaliativas levadas a termo puramente para verificar o aprendido e o não aprendido, com o objetivo único de mensurar resultados e comprovar a aquisição do saber. É imprescindível escolher e planejar um dispositivo avaliativo capaz de atender os requisitos necessários a uma análise geral de toda a caminhada discente na construção do seu saber. Análise esta que permita compreender e valorar o processo seguido, possibilitando estabelecer novas propostas de intervenção e reorientação dos desvios ocorridos durante o desenvolvimento da ação educativa.

Esta situação avaliativa necessita ser configurada pelo professor como uma tarefa complexa, que mobilize os alunos em sua execução, favoreça a participação e envolvimento discente e proporcione-lhe "[...] um contexto adequado para adquirir e aperfeiçoar estratégias de auto-ajuste e controle de seu próprio processo de aprendizagem." (COLL; ONRUBIA, 2003, p. 152). Assim, é preciso romper com dispositivos avaliativos repetitivos (sempre provas, por exemplo), fechados, inflexíveis, quanto à estruturação da resposta pelo aluno, pois assim, estas se tornam previsíveis, favorecem resoluções mecânicas e a conformação de hábitos (POZO; ANGÓN, 1998), além de despertar pouco interesse dos alunos. Eles esperam algo diferente, aspiram por *"[...] atividades que facilitem a aprendizagem"* (Q58), *"[...] estimulem os alunos a pensarem, terem suas próprias posições, a serem questionadores"* (Q52) e *"[...] instiguem o poder criativo de cada um."* (Q120).

Presume-se, portanto, que o dispositivo avaliativo não precisa e não deve ser apenas uma atividade de avaliação, é primordial facultar ao aluno aprender com ele (FERNADES, 2009; HADJI, 2001; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009). Nesse sentido, propiciar tarefas de aprendizagem/avaliação pressupõe oferecer um desafio ótimo em termos de obstáculo cognitivo, isto é, sua resolução implica na mobilização de um leque amplo de competências e capacidades, fazendo surgir, ao mesmo tempo, contradições ou conflitos, suscitando ultrapassar o estado atual (ALLAL,1986), ou, conforme Meirieu (1998, p. 174), "a transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito".

Isso, no entanto, não se faz sem o acompanhamento docente. O artigo, por exemplo, um procedimento bastante citado pelos participantes como propício à

avaliação formativa, pressupõe uma orientação contínua do professor. A princípio esclarecendo, até mesmo negociando com os alunos, os objetivos, os critérios de realização, os critérios de êxito. Durante sua execução, fornecendo aos discentes um *feedback* contínuo, apontando os desvios, questionando-os e estimulando-os a perguntarem, ajudando-os a encontrar o melhor caminho a seguir, enfim oferecendo o apoio que precisarem durante o processo (MEIRIEU, 1998; POZO; ANGÓN, 1998). Assim, o produto final é fruto de uma ação regulatória, de um acompanhamento do processo, de uma intervenção pedagógica direcionada à promoção da aprendizagem. Deste modo, seu resultado é consequência e continuidade da avaliação processual, porém não é sua finalização.

Resolver uma tarefa com essas características demanda outras preocupações que não com as notas e a aprovação apenas. "[...] Os alunos debruçam sobre o objeto de conhecimento, envolvem-se na sua apropriação, buscam pensar sobre seus atos, analisando-os, julgando-os e investigando alternativas para aperfeiçoá-los." (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 218-219). Destarte, o dispositivo avaliativo, pensado como uma tarefa complexa, além de facilitar a verificação da maneira pela qual o educando estrutura seu conhecimento, propiciando os indicadores para repensar as futuras ações, contribui com a aprendizagem do aluno, configurando-se como um instrumento tanto de aprendizagem como de avaliação (HADJI, 2001), fonte de reflexão e de ação.

Todos os conhecimentos e habilidades mobilizados pelo aluno, na realização da tarefa, convertem-se em informações ricas e altamente pertinentes para os envolvidos: alunos, professores e instituição. Aqueles, ao tomarem conhecimento de seu estado atual, de seus avanços e permanências em termos de aprendizagem, podem buscar outros meios, traçar novas estratégias, rumo à superação das deficiências (FERNANDES, 2009; HADJI, 2001; VASCONCELLOS, 1998).

Do mesmo modo, os resultados da avaliação somativa permitem aos professores conhecer o nível do aluno, os conhecimentos consolidados ou ainda em construção, portanto, evidenciam se eles possuem ou não os pré-requisitos necessários à aprendizagem subsequente, de modo a fundamentar readequações e ajustes no percurso a ser trilhado (JORBA; SANMARTÍ, 2003). Ainda, refletindo acerca do resultado final de todo um percurso, o professor identifica as necessidades de alterações em seu planejamento, bem como em sua própria

atuação.

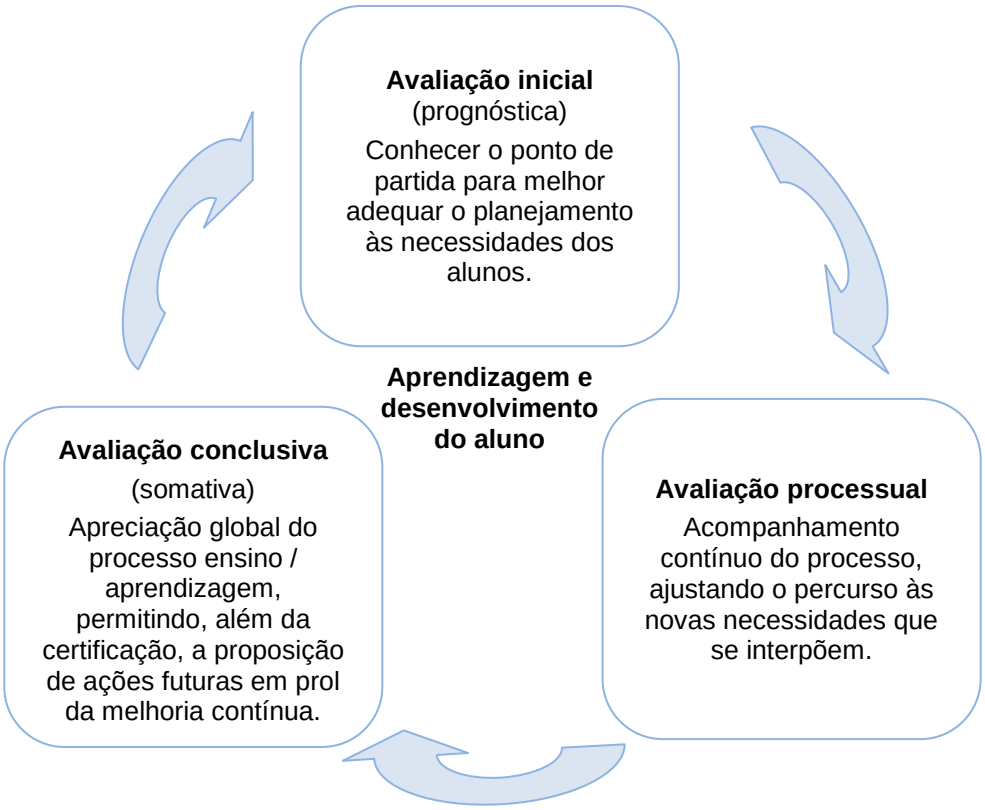
A avaliação somativa fornece à instituição de ensino indicações e subsídios para a alteração curricular e para a formação continuada dos professores. Como? Se a análise dos resultados evidenciou baixo desempenho da maioria dos alunos em determinado objetivo, pode-se supor que este objetivo pressupõe outras habilidades ainda não trabalhadas. Neste caso, talvez seja necessário repensar a estrutura curricular. Isso pode ser consequência, ainda, da maneira como o professor ensinou, porque ele não tem total domínio do assunto ou porque está utilizando estratégias inadequadas, ou seja, carece de ajuda.

Observa-se que, a partir da avaliação somativa, podem ser propostas várias intervenções futuras, pressupondo para tanto a não aceitação dos resultados como algo acabado, como ponto final. É fato que qualquer modalidade de avaliação, qualquer procedimento avaliativo para tornar-se formativo implica fundamentar ações que contribuam, de fato, para o aperfeiçoamento do ensino e edificação da aprendizagem dos alunos.

As três modalidades são importantes (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; ROMÃO, 2001; SOUZA, 2005; ZABALA, 1998), cada uma com seus objetivos e funções. Uma não exclui a outra, mas se complementam, “[...] ao antever, acompanhar e analisar, ao final, os elementos, procedimentos e fatos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pretendendo assegurar a proposição e implementação de todas as condições essenciais à formação [...]” (SOUZA, 2005, p. 74). Assim, compõe-se o processo avaliativo. Este pode ser classificatório ou formativo dependendo de como é compreendido e da maneira como é efetivado, suscitando ou não uma intervenção que intenta a superação.

Uma abordagem avaliativa, eminentemente formativa, pressupõe observar as diferentes fases de uma intervenção direcionada à promoção da aprendizagem. Portanto, não se reduz àquela desenvolvida no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, ou nega aquela que pretende assegurar sua finalização. Refere-se, sim, a uma concepção mais ampla, integradora das várias modalidades (ZABALA, 1998), isto é, ela caracteriza o processo avaliativo em sua globalidade, pois necessita estar presente em todos os momentos: antes, durante e depois, sempre com a finalidade de contribuir, da melhor maneira possível, para o desenvolvimento do aluno. A Figura 4 esquematiza melhor esta ideia.

Figura 4 Concepção ampliada da avaliação formativa como um processo contínuo



Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.

Observa-se, portanto, que a avaliação da aprendizagem, numa abordagem formativa, parte da avaliação inicial (prognóstica), acompanha o processo, refletindo e intervindo (avaliação processual) até chegar a um balanço final (avaliação conclusiva), que, no entanto, é provisório, porque se converte em um novo prognóstico, retomando o círculo.

Parte significativa dos participantes, quando responderam ao questionário, referiu-se à avaliação formativa relacionando-a diretamente à modalidade processual (formativa). Poucos deram indícios de sua relação com a modalidade inicial (prognóstica) e apenas uma aluna externou a compreensão de uma concepção de avaliação formativa integrando as três modalidades. Tal constatação direcionou ao aprofundamento desta questão com as alunas entrevistadas, pois a avaliação da aprendizagem, como já salientado, perpassa todo processo educativo, desde seu planejamento até após sua conclusão.

Durante as entrevistas, três alunos, entre aqueles que evidenciaram clareza em relação ao conceito de avaliação formativa, demonstraram acreditar que a lógica formativa não se restringe a uma modalidade, a avaliação processual (Tabela 5). Os demais excluíram a avaliação conclusiva (somativa), por acreditarem que ela somente mensura resultados, somente classifica, não contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

TABELA 5 Período de realização da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem de acordo com os alunos entrevistados

	Indicações	**%**
Antes e durante.	4	57,14
Antes, durante e depois.	3	42,86
Total de indicações	**7**	**100%**

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Tal constatação pode ser consequência de um processo avaliativo centrado em avaliações pontuais, destinadas somente à notação e à certificação. Nestas condições, quando a avaliação somativa não propicia nenhuma alteração que leve a melhorias, no ensino e na aprendizagem, realmente fica difícil acreditar em seu potencial formativo. No entanto, esse potencial existe. E8 evidencia essa compreensão, quando descreve:

> *A avaliação formativa possibilita a reflexão sobre o conteúdo trabalhado, o modo de trabalhar, os resultados obtidos. É o processo mediador (que está no meio) da diagnóstica e da somativa. Há hoje, o que é uma pena, professores que simplesmente adotam a diagnóstica e vão direto para somativa, mas o resultado não se dá do mesmo modo, quando é adotada a formativa no meio. Então percebo que ambas são partes integrantes do processo de ensino/aprendizagem, porém com funções distintas. A somativa é classificatória, ela vai continuar sendo, porque essa é uma exigência do nosso sistema, porém ela está articulada à formativa. A partir do momento que você olha o erro do aluno com olhar pedagógico, você pode construir a aprendizagem significativa. Tem a nota, porém eu não finalizei na nota. O resultado obtido pela somativa o professor consegue transformar em recursos para outros processos da vida do aluno.* (E8).

Quando as três modalidades assumem a função pedagógica, incluindo em

sua dinâmica uma decisão favorável ao desenvolvimento discente, pode-se afirmar estar perante um processo avaliativo formativo. A avaliação, nesta ótica, embora pouco discutida entre os teóricos do assunto, torna-se mais coerente, pois se põe, como um todo, a serviço da aprendizagem, rompendo com a habitual desvinculação entre avaliação processual e somativa.

A avaliação somativa também traz contribuições adicionais à ação educativa, proporcionando dar continuidade ao aperfeiçoamento das ações docente e discente. Afinal, mesmo sendo finalizada uma etapa, um bimestre, um semestre, um ano letivo, mesmo transformando-se em uma nota, os resultados constatados apresentam um panorama geral do trabalho pedagógico, permitindo as alterações necessárias em benefício, se não para os mesmos alunos, para os que virão depois.

Portanto, a avaliação, na perspectiva formativa, em suas várias modalidades, em suas diferentes fases e momentos, é espaço de reflexão contínua. É tempo de parar e olhar atentamente o que foi e o que está sendo. É tempo de buscar informações relativamente ao trajeto trilhado. Informações essas capazes de orientar o replanejamento das ações, tanto de professores como de alunos. É tempo de mudar o que preciso for para favorecer o desenvolvimento pleno do educando, para garantir sua aprendizagem.

Avaliar formativamente, por isso mesmo, precisa constituir-se realidade em todas as instituições escolares. Não é tarefa fácil, mas pode estar ao alcance de todo professor desejoso e empenhado em ajudar seu aluno a aprender sempre mais e melhor. Edificá-la demanda superar o autoritarismo, o controle cerceador em prol de uma relação de partilha e corresponsabilidade entre professores e alunos; suplantar a avaliação pontual, centrada apenas na quantificação dos resultados finais, valorizando, em seu lugar, o processo, o acompanhamento e o aperfeiçoamento contínuo do percurso a seguir rumo a um produto realmente satisfatório; reconhecer o potencial construtivo do *feedback* como desencadeador de ações de superação; e, necessariamente, vencer o imobilismo docente frente às dificuldades de aprendizagens, porque o compromisso com a regulação do ensino e da aprendizagem, com a variabilidade didática é condição imprescindível à melhor aprendizagem. Enfim, colocar a avaliação formativa em prática requer vontade e muito trabalho.

4 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESVENDANDO SENTIDOS

Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria.

HOFFMANN, 2005

A avaliação formativa é mais que uma técnica. É um modo de pensar e agir o processo educativo, orientado pela constante preocupação em propiciar ao aluno aprender sempre mais e melhor. No capítulo anterior, destacou-se, por várias vezes, a necessidade de o professor compreender esse sentido da avaliação. Reiterar essa afirmação, de modo algum, significa colocar no professor a total responsabilidade por não avaliar formativamente, tão pouco desconsidera as dificuldades inerentes à consecução da avaliação formativa. Há, sem dúvida, vários intervenientes, porém, para fazer, inovar, mudar é preciso antes desejar conhecer.

O processo avaliativo não é isento de interferências intra e extraescolares: políticas públicas; cobrança da sociedade e da família; formação inicial e continuada deficitária; condições de trabalho não apropriadas. Zanardini (2008), ao analisar a avaliação da Educação Básica, afirma que a espinha dorsal das políticas públicas encontra-se nas políticas avaliativas. Os resultados, nos testes de larga escala (SAEB[7], ENEM[8], PIZA[9], entre outros), sejam eles estabelecidos por organismos nacionais ou internacionais, ao mesmo tempo, legitimam a necessidade de reformas

[7] O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por dois processos avaliativos: Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, divulgado com o nome de Saeb e Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecido como prova Brasil. Essas avaliações, realizadas bienalmente, produzem informações a respeito do rendimento educacional brasileiro de estudantes da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2010).

[8] Criado em 1998, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente e tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Este exame é utilizado como critério de seleção para concessão de bolsas de estudo no Programa Universidade para todos – PROUNI – do Governo Federal (INEP, 2010a).

[9] O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos tem como objetivo avaliar o desempenho em leitura, matemática e ciências dos alunos na faixa etária de 15 anos de idade. É organizado e coordenado, internacionalmente, pela OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico e no Brasil pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010b).

educacionais e subsidiam investimentos na área da educação. Embora concebidos com o objetivo de fundamentar ações favoráveis à melhoraria da educação, de acordo com Zanardini (2008), o foco desses instrumentos avaliativos está na medida, mensuração e rankiamento dos resultados, o que de certa forma, é refletido no interior das salas de aula.

Nas escolas, embora o discurso subjacente nos documentos oficiais seja em favor da avaliação formativa, a lógica da avaliação como medida é reforçada, mesmo porque a cobrança por melhores resultados nos testes de larga escala é inevitável. Um exemplo, bastante atual, é a visibilidade do ENEM, nos meios midiáticos. Por conseguinte, a sociedade é levada a aderir a está mesma lógica avaliativa. A família, incitada pelo contexto social, cobra dos filhos boas notas, busca, na educação escolar, uma formação adequada à sociedade atual, que está cada vez mais competitiva, além, é claro, de uma boa preparação para o vestibular (VASCONCELLOS, 2004). Implicitamente, o anúncio e as cenas revigoram a permanência da avaliação classificatória.

O professor não está imune a essa representação social inadequada da avaliação da aprendizagem. Pode assumir, mesmo inconscientemente, concepções equivocadas, afetando diretamente sua prática avaliativa. A incompreensão do sentido da avaliação é citada por Bonesi e Souza (2006) como um fator dificultador da transformação da avaliação escolar. “A primeira maneira de deixar de lado as representações inadequadas é voltar-se para o saber, sem esperar, todavia, milagres da difusão desse saber.” (HADJI, 2001, p. 23). É vital, portanto, o aprofundamento teórico, a promoção de espaços e tempos que possibilitem a reflexão e a formação de uma concepção mais harmônica entre os professores. (BONESI; SOUZA, 2006).

Outro fator obstaculizador à emergência da avaliação formativa é a pobreza dos saberes necessários (HADJI, 2001). Avaliar formativamente implica compreender como o aluno aprende, desvendar seu funcionamento cognitivo e, nem sempre, o professor tem à sua disposição um saber sistematizado, que fundamente suas interpretações e decisões em relação ao que fazer para favorecer a aprendizagem, mesmo porque, estas envolvem múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social).

No entanto, “ninguém é impedido de utilizar, da melhor maneira, e do modo mais inteligente, toda riqueza de sua experiência e de seus saberes [...]” (HADJI, 2001, p. 24). O professor não pode ficar esperando a construção de um modelo teórico ideal, completo, que lhe dê todas as respostas e ofereça as soluções prontas. Como bem adverte Fernandes (2006, p. 36),

> Apesar da inexistência de uma teoria sólida, já há um substancial corpo teórico, baseado em significativa evidência empírica, que tem *informado* e que irá continuar a *informar* práticas de avaliação formativa que melhoram as aprendizagens! Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria "acabada" para avaliar melhor.

Hadji (2001, p. 24) é, ainda, mais enfático quando questiona:

> Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno poderia realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender?

A avaliação formativa concretiza-se, como já mencionado, quando o diagnóstico culmina em adaptações e ajustes necessários à evolução do aluno em sua aprendizagem. Essa ação requer ser pensada e, muitas vezes, repensada pelo professor, exigindo-lhe imaginação e muito trabalho, pois é uma ação contínua e permanente. Exatamente aí se encontra outro obstáculo à emergência da avaliação formativa: o medo ou a preguiça dos professores em imaginar remediações (HADJI, 2001). Uma turma de alunos difere de outras, as dificuldades variam, destarte, o professor não vai encontrar um pacote pronto, com atividades e estratégias já pensadas, e mais, adequadas às necessidades daquela turma, naquele momento, mas, existem na literatura pistas, sugestões, exemplos de outras experiências (CORRÊA, 2009; HADJI, 2001; PUNHAGUI, 2010), capazes de ajudá-lo nesta tarefa.

Concepções inapropriadas, falta de conhecimento e medo ou preguiça, quando deparados com as condições objetivas do trabalho docente, tornam-se obstáculos ainda maiores. Longa jornada de trabalho, número excessivo de alunos, falta de tempo são importantes empecilhos à consecução da avaliação formativa, tornando esta tarefa bem mais difícil. Porém, sem desresponsabilizar as autoridades

pelo sucateamento das escolas, é preciso não deixar que estas condições constituam barreiras intransponíveis, que se convertam em álibis para o imobilismo docente, mesmo porque, como bem lembra Freire (1996, p. 76), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Corrêa (2009) relata uma experiência vivenciada numa turma de 7ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Utilizando o mapa conceitual como estratégia de ensino e de avaliação, na disciplina de ciências, a autora demonstra ser possível, mesmo numa turma numerosa, dar outro sentido à atividade educativa e avaliativa, superando a memorização e o estudar pela nota.

Com o aprofundamento teórico, clareza conceitual, oportunidades de trocas de experiências, é possível pensar caminhos alternativos para superar aqueles obstáculos. É nesse sentido que se propõe, aqui, elucidar as características da avaliação formativa, buscando apreender possibilidades para romper com a avaliação classificatória.

4.1 ELUCIDANDO AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliar formativamente é uma prática a ser construída. Não existe uma fórmula mágica ou infalível, porém embrenhar-se por este caminho não significa seguir uma direção desconhecida, pelo contrário, os muitos estudos realizados nesta área têm contribuído para clarificar a natureza da avaliação formativa, evidenciando algumas características que lhe são essenciais.

Nas últimas décadas, multiplicaram-se estudos, propostas e, em consequência, designações para a avaliação da aprendizagem. Todas dentro de uma perspectiva formativa. Para citar algumas: avaliação mediadora (HOFFMANN, 1991, 1993); avaliação dialética-libertadora (VACONCELLOS, 1994); avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1995); observação formativa (PERRENOUD, 1999); avaliação com intenção formativa (HADJI, 2001); avaliação dialógica (ROMÃO, 2001); avaliação formativa reguladora (SILVA, 2004); avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2006, 2009). Outros autores mantém a expressão avaliação formativa, como por exemplo, Zabala (1998), Black; Wilian (2001), Villas Boas (2006), Teixeira; Nunes (2008).

Essas várias propostas preservam especificidades oriundas das concepções e referências teóricas de seus autores, mas, independente das adjetivações que acompanham a palavra avaliação, fornecem importantes contribuições à compreensão dos elementos constituintes da avaliação formativa. Por isso mesmo, o diálogo com elas é indispensável.

Em comum, aquelas proposições mantêm a defesa de uma avaliação contínua, mais participativa, interativa, informativa, reguladora e integrada ao processo de ensino/aprendizagem. É comprovado que o desenvolvimento deste tipo de avaliação, no interior das salas de aula, pode possibilitar a melhora significativa da aprendizagem, principalmente para aqueles que apresentam mais dificuldades. Pode, ainda, favorecer a apropriação das competências autorregulatórias, fomentando o aprender a aprender (BLACK; WILIAN, 2001; FERNANDES, 2009; OECD, 2005 apud VILLAS BOAS, 2006), condição ideal para os indivíduos da sociedade atual.

Importa esclarecer que nem todos aqueles autores elucidam a perspectiva avaliativa de acordo com o defendido neste trabalho: de que não basta transpor a ideia e as características da avaliação formativa à modalidade processual, aquela localizada no centro da ação pedagógica (HADJI, 2001). No entanto, a análise destas propostas avaliativas pode contribuir muito com a consecução de uma prática avaliativa, conforme almejada, pois, compreendendo as principais características por elas apresentadas, pode-se transpô-las a todas as modalidades, em especial à somativa, atribuindo-lhe a função pedagógica de auxílio à aprendizagem (COLL, ONRUBIA, 2003; FREITAS, 2010; ZABALA, 1998). Aliás, a utilização dos resultados da avaliação somativa como fonte de aprendizagem é reconhecido como fator necessário ao desenvolvimento da avaliação formativa (OECD, 2005 apud VILLAS BOAS, 2006). Portanto, conferir um caráter mais formativo a todo processo avaliativo é indispensável.

Outro aspecto a ser elucidado refere-se ao foco destacado pelas perspectivas contemporâneas de avaliação formativa. Algumas dão maior ênfase aos processos de interação pedagógica, a comunicação que se estabelece entre os sujeitos da ação educativa (FERNANDES, 2006; 2009). Este é o caso da tradição anglo-saxônica representada aqui por Black e Wilian (2001; 2009). Nesta tradição teórica, o *feedback* é o conceito central, o componente indispensável ao

(re)encaminhamento da ação educativa pelo professor e também pelo aluno. Aquele precisa apoiar e auxiliar os discentes em suas dificuldades, possibilitando-lhes melhorar seu desempenho.

Outras, mais especificamente a tradição francófona, a qual integram-se Perrenoud (1999) e Hadji (2001), centram-se na regulação dos processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, o primordial para a avaliação formativa é "[...] estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem suas aprendizagens." (FERNANDES, 2009, p. 65). A meta mais importante, neste caso, é o controle e o ajuste do próprio aluno sobre seus mecanismos de aprendizagem. Logo, a intervenção docente deve concentrar-se em favorecer o desenvolvimento do autocontrole e da autorregulação discente, pois "[...] nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um *sujeito* [neste caso, o aluno]" (PERRENOUD, 1999, p. 96).

Os autores brasileiros consultados revelam influências das perspectivas pedagógicas comprometidas com a transformação social – entre as quais, pode-se destacar a pedagogia libertadora de Paulo Freire – e das tradições anglo-saxônica e francófona. Preocupam-se claramente com a intervenção docente, na organização e reorganização do processo pedagógico, anunciando a importância de ajustá-lo às necessidades educativas dos estudantes. Enfatizam ser primordial promover o diálogo entre professores e alunos e entre os alunos, bem como a participação discente, no processo de ensino/aprendizagem, favorecendo-lhe a construção da aprendizagem.

Fernandes (2009), no intuito de contribuir com o melhor delineamento da teoria da avaliação formativa, propõe integrar as perspectivas anglo-saxônica e francófona, sublinhando a importância do *feedback* e da regulação, exercidas, respectivamente, pelo professor e pelo próprio aluno. Portanto, põe em destaque a cooperação entre professor e aluno no que se refere ao processo avaliativo e às ações subsequentes para ajustar os percursos e promover a aprendizagem.

Realmente, é incontestável a necessária participação discente, no processo ensino/aprendizagem/avaliação, pois o aluno tem um papel fundamental e decisivo na construção da aprendizagem e em seu próprio desenvolvimento. Sem o desejo de aprender, sem o seu envolvimento, torna-se difícil apropriar-se das informações

recebidas. Nesse sentido, partilhar com o aluno a responsabilidade da regulação, fomentando a autorregulação da aprendizagem, torna-se altamente relevante na efetivação da avaliação formativa.

Contudo, partilhar não significa minimizar o papel do professor na efetivação desse processo, afinal ele "[...] é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado." (VILLAS BOAS, 2006, p. 81). Ele é agente indispensável. Cumpre-lhe analisar e compreender os processos pelos quais os alunos aprendem para, assim, poder arquitetar a ação educativa de modo a criar as melhores oportunidades para a promoção da aprendizagem, mas sem deixar de incentivar a autonomia e o aprender a aprender. O ideal é a corresponsabilização de professores e alunos em termos de avaliação. Ambos carecem trabalhar para um mesmo fim: a aprendizagem e o desenvolvimento discente.

A análise das várias propostas avaliativas, citadas anteriormente, permite afirmar que as principais características da avaliação formativa são a regulação, o *feedback* e a autorregulação. Mas outras ações estão subentendidas: a avaliação necessita acontecer continuamente e de forma integrada ao processo de ensino/aprendizagem; na análise das informações fornecidas pelos alunos, o erro deve ser entendido em sua função pedagógica, facultando a professores e alunos conhecerem, compreenderem e conscientizarem-se das necessidades de ajustes; a comunicação interativa é primordial para que professores e alunos se conheçam e estabeleçam os mesmos objetivos; a intervenção docente pressupõe lançar mão de estratégias de ensino diversificadas, que propiciem a participação discente no processo educativo.

Os discentes, participantes dessa pesquisa, que demonstraram compreender a avaliação formativa como aquela compromissada com a aprendizagem do aluno – oitenta e três respondentes ao questionário e sete entrevistados – parecem reconhecer as mesmas características mencionadas pelos teóricos, conforme demonstrado na Tabela 6.

TABELA 6 Principais características da avaliação formativa, segundo os alunos pesquisados

Características	Indicações questionários (83 alunos)*		Indicações entrevistas (7 alunos)*	
Proporciona *feedback.*	30	36,14%	6	85,17%
Promove regulação.	74	89,16%	7	100%
Instiga a autorregulação.	22	26,51%	3	42,86

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

* A soma total de indicações, bem como o percentual ultrapassa o número total de alunos, pois cada um deles podia mencionar vários aspectos relacionados à avaliação formativa.

Conquanto essas três características sejam citadas pelos teóricos e também pelos alunos investigados, uma análise mais minuciosa revela que todos os elementos constituintes da avaliação formativa necessitam culminar na reorientação do percurso, no ajuste do processo de ensino/aprendizagem, ou, utilizando o termo designado pelos teóricos, na regulação, sem a qual não há avaliação formativa. Por isso, compreender seu significado e vislumbrar possibilidades de praticá-la é muito importante.

4.1.1 Pelos meandros da regulação

Em toda ação educativa, mesmo que minimamente, sempre existe algum ajuste, quando são efetivadas intervenções destinadas a adequar as estratégias de ensino, a controlar os comportamentos para garantir a coexistência pacífica entre os alunos, a "obrigar" os alunos a trabalharem, a motivar as interações, a criar um ambiente mais propício à apropriação dos conteúdos trabalhados (PERRENOUD, 1999). A avaliação formativa sistematiza essas ações de ajustamento,

> [...] levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Portanto, a avaliação formativa traz à tona a ideia de uma regulação intencional, orquestrada para melhor otimizar os processos de ensino/aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Porém, o termo regulação nem sempre foi utilizado para designar esse ajuste deliberado e intencional em decorrência da ação avaliativa. Este termo passou a ser associado à avaliação formativa em alguns trabalhos europeus (SCALLON, 2000). Segundo Allal e Lopez (2005), a regulação (*feedback* + adaptação) substituiu a ideia de remediação (*feedback* + correção), presente na concepção inicial de avaliação formativa. Para estas autoras, trata-se de um conceito mais amplo, utilizado pioneiramente por Cardinet (1977), e assumido, na literatura francesa, como o ponto chave da avaliação formativa.

Para Perrenoud (1999), a regulação é uma peça chave, não só no processo avaliativo, mas na integralidade do processo de ensino/aprendizagem. Ela é responsável pelo sucesso da ação pedagógica, pela aprendizagem discente. É evidente, portanto, que se constitui em uma tarefa a ser desenvolvida pelos professores e pelos alunos, em todos os momentos da ação pedagógica.

4.1.1.1 Regulação da ação docente: facilitando o aprender

Para ajudar o aluno a aprender, o professor necessita intervir, pedagogicamente, regulando suas ações, seu ensino e, à medida do possível, a aprendizagem do aluno. Compete-lhe organizar e implementar, a partir das informações possibilitadas pela avaliação, estratégias de ensino capazes tanto de proporcionar a superação das dificuldades, quanto de fomentar "[...] o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, de suas competências de autoavaliação e também de autocontrole [...]" (FERNANDES, 2009, p. 70), permitindo-lhes, assim, autorregular a própria aprendizagem.

A regulação apresenta-se de várias formas. Allal (1986) distingue três modalidades: proativa, interativa e retroativa. A primeira e a última são pontuais, pois decorrem de um processo sistemático de avaliação desenvolvido em determinado momento da sequência didática (ALLAL; LOPEZ, 2005). Já a regulação interativa integra-se ao processo de ensino/aprendizagem, ocorrendo ao longo de todas as atividades e estratégias educativas.

Apesar de ser pontual, a regulação proativa é essencial, pois permite prever novas estratégias de formação, que levam em conta as diferenças entre os alunos e as dificuldades por eles apresentadas. É um convite à criatividade, à promoção de atividades realmente alternativas que, por um lado, são capazes de ajudar àqueles em dificuldades a consolidarem suas competências e, por outro, propiciam a quem não apresenta muitos problemas o aprofundamento de seus conhecimentos.

Esta modalidade regulatória pode ser relacionada ao que Hoffmann (2005) denomina de mobilização, isto é, o tempo de mobilizar o aluno a se engajar na construção de seu conhecimento. Para tal, o professor busca conhecer e compreender, contínua e permanentemente, as condições e concepções prévias dos alunos, para planejar e replanejar sua ação de modo a provocar o desejo e/ou a necessidade de aprender de seus educandos.

Embora altamente relevante, esse tipo de regulação parece ser pouco visualizada pelos participantes da pesquisa como consequência de uma avaliação formativa. Dos setenta e quatro alunos que indicaram, no questionário, elementos regulatórios, apenas cinco deixaram claro ser necessário partir dos conhecimentos e condições prévias dos educandos. Dos entrevistados, dois externaram essa preocupação. Para esses alunos,

> *[A avaliação formativa] incentiva a promoção da aprendizagem, sendo colocada a serviço do ensino [...]. Nela o professor inicia sua prática partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática [...]* (Q59).
>
> *É necessário revelar o que o aluno já traz consigo, a partir disto desenvolver e retomar os conteúdos; promover interação aluno/professor e alunos/aluno...* (Q115).
>
> *[A avaliação formativa] é um processo que leva em conta as características iniciais do avaliado para elaborar um processo de acordo com suas necessidades [...]* (Q135).
>
> *[...] primeiro dever-se-ia identificar os conhecimentos prévios do aluno, depois, a partir dessa identificação, pensado como trabalhar. Não seria algo pronto, simplesmente jogar o conhecimento para o aluno. Alguns professores, nas férias, por exemplo, constroem um planejamento e o coloca na sala de aula, mas ele não conhece a realidade das crianças, não conhece a turma, como é que ele vai jogar um conteúdo que ele não sabe se a criança tem uma base para compreender. Então, primeiro deveria ser verificado os conhecimentos prévios, para aí sim, planejar uma metodologia, o assunto que as crianças melhor compreenderiam.* (E5).

Quando o processo de ensino/aprendizagem parte do que os alunos já sabem, possibilita-lhes envolverem-se nas experiências educativas que são propostas, já que elas são adequadas às suas necessidades e possibilidades e são significativas, isto é "[...] estão, de certa forma, relacionados ao que já conhecem e/ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas (continuidade)." (HOFFMANN, 2005, p. 87). Esta adequação do ensino realizada pelo professor é fruto da regulação proativa, que por sua vez origina-se de um processo avaliativo formativo desenvolvido antes da ação pedagógica, mas que se estende por todo processo.

No decorrer no processo educativo, além da regulação proativa, efetiva-se a regulação interativa, possibilitada pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno (ALLAL, 1986). "Nesta óptica, todas as interações do aluno – com o professor, com os colegas, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem [...]" (ALLAL, 1986, p. 191). A regulação interativa estimula a participação discente em cada etapa do ensino, contribuindo para sua progressão no curso da aprendizagem.

Para exemplificar esse tipo de regulação: imagine que o professor propôs um trabalho em grupo para ser realizado em sala de aula. Explicitamente não é uma atividade avaliativa, mas se constitui como tal. Durante o desenvolvimento dessa atividade, ele percorre a sala, observando os alunos, analisando suas dificuldades. A partir dessa avaliação em tempo real, intervém imediatamente: questiona, indica outras possibilidades, faz os ajustes necessários para que os objetivos sejam alcançados.

Observa-se que o diálogo e a interação entre professores e alunos e, entre os próprios alunos, é de extrema relevância, pois, nestes momentos, pode-se observar o andamento do processo, possibilitando tomar decisões a respeito da aprendizagem discente. Mas, para serem formativas, as intervenções precisam influenciar os processos cognitivos dos alunos (BLACK; WILIAM, 2001). Discussões mal planejadas, sem orientação na condução do diálogo, sem um questionamento apropriado podem não surtir efeito. Aqueles autores alertam: o diálogo, ao invés de contribuir, pode inibir a aprendizagem quando os professores esperam e direcionam exatamente para "aquela" resposta, são inflexíveis ou não têm confiança para lidar

com o inesperado. Nessas condições, os alunos frustram-se na tentativa de elaboração própria.

Outro problema é o pouco tempo dado para os alunos pensarem e elaborarem uma resposta. Consequentemente, respondem apenas aquelas questões pouco exigentes, que podem ser retorquidas rapidamente ou que não exijam pensar uma resposta mais elaborada, pois, logo em seguida, o próprio professor já o faz e/ou introduz novas perguntas. É comum também, nestas situações, a participação de poucos alunos, enquanto a maior parte se abstém, por medo de errar publicamente. Para quebrar esse ciclo e tornar o questionamento, em sala de aula, mais envolvente para os alunos e, em consequência, mais formativo, aqueles autores dão algumas sugestões:

> Dar aos alunos tempo para responder, pedindo-lhes para discutir o seu pensamento em pares ou em pequenos grupos, para que então um dos componentes fale pelos outros; dar aos alunos a oportunidade de escolher entre diferentes respostas, pedindo-lhes para votar nas opções; pedir a todos que escrevam sua resposta e em seguida fazer a leitura de algumas e assim por diante. O essencial é que qualquer diálogo deve evocar o pensamento, a reflexão, no qual todos os alunos podem ser encorajados a participar. (BLACK; WILIAN, 2001, p. 8, tradução nossa).

Embora pouquíssimos alunos tenham se referido explicitamente a essa regulação baseada na interação dos alunos com outros componentes – professores, alunos, atividades – (ALLAL; LOPEZ, 2005), 9,66% dos participantes reconhecem a importância do diálogo entre professores e alunos, e 14,85% destacam ser necessário a interação entre os sujeitos da ação pedagógica para que a aprendizagem possa ser facilitada. Alguns excertos explicitam essa compreensão:

> *Considero os debates formativos, porque com eles as dúvidas são resolvidas sem a pressão da prova, há interação com o grupo e as dúvidas de outros colegas podem ajudar. Dúvidas essas, que talvez eu nem tenha levado em consideração.* (Q9).
>
> *Debates em sala de aula, com a intervenção do professor apontando os pontos positivos e negativos, são momentos formativos.* (Q66).
>
> *[...] em sala de aula, deveria haver maior diálogo entre professores e alunos para que as dificuldades fossem apontadas e assim pudessem ser melhorados o ensino e a aprendizagem.* (Q73)
>
> *Nesse tipo de avaliação é necessário que os professores interajam com seus alunos, buscando em conjunto a melhor forma de ensinar e*

> *aprender [...]* (Q105).

A interação entre professor e aluno, a comunicação que se estabelece em sala de aula é importante em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem, é indispensável na promoção da regulação, seja ela proativa, interativa ou retroativa, o terceiro tipo de regulação citado por Allal (1986).

A regulação retroativa ocorre quando a avaliação formativa é realizada após a conclusão de uma fase de ensino com o objetivo de identificar os objetivos alcançados, ou não, pelo aluno. O resultado dessa avaliação, geralmente pontual, leva à organização de procedimentos de ensino que necessitam viabilizar a superação das dificuldades apresentadas.

Esse tipo de regulação corresponde à noção de remediação própria da concepção inicial de avaliação formativa (ALLAL; LOPEZ, 2005), na qual, sempre "[...] há um «retorno» aos objetivos não atingidos durante o primeiro período de estudo." (ALLAL, 1986, p. 189). A maioria dos alunos investigados citaram aspectos próprios da regulação retroativa (retomar, refazer, explicar de novo) sem mencionar outras formas de regulação, como pode ser percebido em algumas afirmações:

> *O fato do conteúdo ser explicado quando apresentamos dúvida, mesmo depois de já ter realizado o teste, tornou essa avaliação formativa. A revisão da prova e o saneamento das dúvidas contribuem para que o conteúdo realmente seja aprendido.* (Q19).
>
> *A professora com a avaliação formativa pode perceber em que o educando tem mais dificuldade e retomar até que ele aprenda.* (Q30).
>
> *Na avaliação formativa a professora fala das dificuldades explicitadas pelos alunos nos trabalhos, explicando-as e aplicando novas atividades com o mesmo objetivo.* (Q33).
>
> *Após as avaliações, devem-se retomar algumas questões nas quais os alunos apresentaram maiores dificuldades.* (Q74).
>
> *Retomar o conteúdo após uma avaliação, quando constatado que a maioria dos alunos não tem um bom rendimento, é uma forma de colocar a avaliação formativa em prática*. (Q96).
>
> *É preciso que o professor retome o conteúdo quando muitos alunos vão mal na avaliação.* (Q128).

O retorno ao conteúdo não aprendido é essencial, pois a função da escola é garantir que os alunos aprendam. No entanto, "[...] corre o risco, muitas vezes, de cair num tratamento mais ou menos mecânico, com tendência a tornar-se repetitivo

e pouco estimulante, em vez de gerador de progresso [...]" (ABRECHT, 1994, p. 45), principalmente se a repetição do já realizado for uma ação privilegiada, não levando em consideração as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos.

Convém esclarecer, contudo, que a regulação retroativa ou remediação, em um sentido amplo, vai além da simples repetição das atividades já realizadas. Ela pode "[...] levar a reconstruir elementos bem anteriores, renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas. Pode também levar a agir em outras dimensões da situação didática até mesmo na trajetória escolar." (PERRENOUD, 1999, p. 106). Portanto, a avaliação formativa, assumida como regulação retroativa, pode contribuir para que o aluno atinja o objetivo, propondo-lhe outros caminhos que não o fazer de novo. Este aspecto da regulação retroativa não passa despercebido aos olhos de vários alunos – aproximadamente 64% dos que indicam a regulação como característica da avaliação formativa – quando eles afirmam que a avaliação formativa pressupõe pensar e repensar o processo educativo, revendo a prática docente e diversificando as estratégias de ensino e de avaliação. Um dos participantes afirma:

> *Se o aluno não foi bem, independente da maioria, o professor deveria retomar o assunto [...] investigar por que ele não compreendeu aquele assunto, estudar as dificuldades da turma, para repensar, rever a prática docente, ver novos métodos para que a compreensão seja realmente efetiva.* (E5).

Afinal *"cada aluno aprende de um jeito. Não adianta dizer: você vai aprender assim [...]"* (E4). Nesse sentido, torna-se imprescindível que os ajustes e adequações do processo de ensino/aprendizagem, realizados depois de concluídas as atividades avaliativas, considerem as particularidades dos alunos, as dificuldades de cada um, aproveitando as diferenças para organizar um ambiente de troca, de interação, de cooperação entre os pares.

Se for levado em consideração que as respostas dos alunos partiram das próprias experiências, pode-se supor que eles vivenciaram, e/ou ainda vivenciam, práticas avaliativas centradas na regulação retroativa. De certa forma, isso é compreensível, mas não o ideal. Ir além de "[...] avaliações pontuais seguidas de regulação retroativa [...]" (ALLAL, 1986, p. 190) é muitas vezes tarefa difícil ao docente, devido às condições do trabalho educativo – número elevado de alunos por

turma, falta de tempo, multiplicidade de ações a gerenciar concomitantemente – e da própria preparação profissional. De tal modo, promover avaliações periodicamente, ajustando *a posteriori* o percurso, torna-se a alternativa comumente mais utilizada.

Outro ponto a se analisar refere-se ao fato de a avaliação, normalmente, estar vinculada à utilização de um instrumento. Em outras palavras, é comum pensar que o ato avaliativo só ocorre quando algum trabalho, tarefa ou qualquer outra atividade for usada explicitamente e intencionalmente como uma situação avaliativa, quando gerar um resultado concreto. Isso é um equívoco. O professor avalia constantemente, assim como o aluno emite juízo de valor acerca das atitudes de seus colegas e mesmo do professor durante todo o tempo de permanência em sala, e até fora dela.

Ao ministrar uma aula expositiva, por exemplo, o professor observa as fisionomias, a participação, o comportamento dos alunos e vai percebendo se sua aula está, ou não, sendo adequada, se mantém, ou não, os alunos interessados. A partir dessa avaliação, espontânea sem dúvida, ele repensa os passos seguintes: inclui outras estratégias, apresenta novos exemplos, questiona, instiga a participação. Enfim, reage de acordo com sua percepção. Este é um modo de regulação interativa, mas nem sempre é percebido como consequência de uma avaliação, talvez por acreditar que avaliar e ensinar são ações independentes. Ensina-se primeiro, avalia-se depois. Contudo, essa separação não existe, pelo menos, não deveria existir. Afinal, “a avaliação, assim como a aquisição do conhecimento, devem ser tarefas contínuas e intrinsecamente ligadas ao ato de ensinar e aprender. Ambas devem caminhar juntas, dando significância e significado um ao outro.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 122-123).

É possível presumir um desvio no entendimento desses alunos. Ao relacionarem a avaliação formativa somente às intervenções regulatórias efetuadas, após a aplicação de um teste, revelam uma compreensão restrita aos aportes teóricos da avaliação formativa clássica. Isto não é de todo mal, no entanto, é preciso avançar, liberar a avaliação formativa (SCALLON, 2000), de suas noções iniciais: testes formativos pontuais; regulações *a posteriori*; ações avaliativas e corretivas centradas na figura do professor, para, assim, poder estar a serviço das abordagens pedagógicas atuais, como a construtivista e a sociocultural.

As três modalidades regulatórias podem coexistir na prática pedagógica. O

professor normalmente planeja a ação educativa de modo a incluir várias formas de avaliação e regulação. Presente desde o início, a regulação proativa assegura a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. Durante a trajetória, a regulação interativa, baseada em meios informais de avaliação (observação, discussão), acompanha o processo, promovendo as adequações necessárias. Além disso, periodicamente, procedimentos mais estruturados de avaliação formativa são aplicados, com o objetivo de verificar como está se desenvolvendo a aprendizagem, possibilitando, assim, colocar em prática a regulação retroativa (ALLAL; LOPEZ, 2005).

Na concepção de alguns teóricos, a regulação interativa deveria ser privilegiada pelo professor ao se desenvolver a avaliação formativa (ABRECHT, 1994; ALLAL, 1986; FERNANDES, 2009; PERRNOUD, 1999). Isto porque, pressupõe que ele esteja presente continuamente, orientando e intervindo imediatamente, seja por questionamentos, sugestões, proposição de outros meios e materiais; além de convidar o aluno a assumir um papel mais ativo na avaliação e em sua aprendizagem (ALLAL, 1986). Assim a avaliação pode tornar-se mais significativa para o aluno e contribuir mais eficazmente com seu desenvolvimento. Perrenoud (1999, p. 107) salienta: “a regulação interativa é prioritária porque só ela é verdadeiramente capaz de agir sobre o fracasso escolar”.

Todavia, se a avaliação formativa for entendida não como uma modalidade, mas como uma concepção ampla, uma perspectiva avaliativa que integra as modalidades inicial, processual e conclusiva, as regulações proativa e retroativa não podem ser desconsideradas. O que precisa ser evitado é a priorização exclusiva da regulação retroativa.

A regulação externa, feita pelo professor, seja ela proativa, interativa ou retroativa, é uma peça indispensável no jogo da avaliação formativa, devendo possibilitar situações didáticas altamente propícias à interação, à troca de ideias, que estimulem os alunos a refletirem, a tomarem decisões, a planejarem e organizarem suas realizações. Enfim, que os ensine a aprender, que os ajude a controlar e a regular sua aprendizagem. Mas, antes, é preciso estabelecer metas e garantir que os alunos saibam aonde precisam chegar. É imprescindível informá-los de sua caminhada, propiciando a tomada de consciência de seus erros e de suas incompreensões. Entra, no jogo, outro elemento indispensável: o *feedback*. Sem ele

dificilmente haverá avaliação formativa.

4.1.1.2 Feedback: componente essencial à regulação

A comunicação e a interação entre professores e alunos é, sem sombra de dúvida, uma prática corrente em toda sala de aula, independente do método de ensino utilizado. Como já mencionado, ela constitui um elemento crucial ao desenvolvimento da avaliação formativa, podendo favorecê-la ou, por outro lado, dificultá-la. Por intermédio da comunicação, sob suas diversas formas, se estabelece uma troca de informações entre os sujeitos. Sem essa troca, certamente, professores e alunos encontrariam imensas dificuldades em desempenhar seus papéis.

Ao lado do diálogo, dos questionamentos, dos comentários orais acerca dos desempenhos discentes, outro elemento de elevado potencial formativo insere-se na comunicação educativa. Trata-se do *feedback,* apreciação, escrita ou oral, relativa às produções discentes. No entanto, não é qualquer comentário. Se as informações não possibilitarem a superação da distância entre e o nível atual e o de referência (objetivo traçado), o *feedback* não se torna efetivo (BLACK; WILIAN 2001, 2009; FERNANDES, 2009; SANTOS; 2008; VILLAS BOAS, 2006) e não cumpre seu papel formativo.

O *feedback,* acima de tudo, necessita ser um instrumento a serviço da regulação do processo de ensino/aprendizagem, pressupondo que professores e alunos possam se beneficiar de suas informações. Aqueles para repensar suas ações, rever seus planejamentos, traçar estratégias contributivas à melhoria das aprendizagens; esses para acompanhar seus desempenhos, identificar suas potencialidades e suas fraquezas “[...] para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.” (VILLAS BOAS, 2006, p. 82). Deste modo, os alunos também precisam saber qual o ponto de chegada, isto é, necessitam ter clareza quanto aos objetivos traçados para cada situação de ensino.

Vários alunos, pelo menos 36% dos respondentes ao questionário e 85% dos entrevistados, mencionaram o *feedback* como parte de uma avaliação formativa.

Reconhecem ser fundamental receber uma devolutiva de seus trabalhos, de suas tarefas, mesmo que seja de forma coletiva. Um dos alunos deixa isso muito claro quando escreve:

> *Uma experiência formativa, para mim, foi a autocorreção da prova. Como, geralmente, se aplica a prova corrige e entrega sem nenhum retorno explicativo, sem nenhuma possibilidade de debate sobre as questões, achei louvável essa prática. Isso porque o retorno às questões, bem como a explicação do porque daquela resposta e não de outra, contribuiu para que as dúvidas fossem esclarecidas e os conhecimentos internalizados.* (Q75).

Esse aluno traz uma informação digna de ser comentada. Revela não ser comum receberem uma devolutiva de suas realizações. Então, como tomar consciência do próprio estado em termos de aprendizagem? Como reconhecer a necessidade de melhorar? E, fazê-lo em que aspecto? Quando não há um *feedback* ou os comentários são pobres em informações, o aluno, provavelmente, passa a se orientar apenas pelo resultado quantitativo, a nota. Consequentemente, conseguir uma média suficiente para avançar torna-se o principal objetivo. Pouco importará se algum objetivo não foi atingido, mesmo que este seja essencial à sua formação. Por isso é tão importante *"[...] um retorno do professor, mostrando o porquê do erro, favorecendo assim um esclarecimento para o aluno que poderá ir atrás de meios para sanar suas dificuldades.*" (Q34). Observa-se, nas palavras desse aluno, outro elemento: o *feedback* pode levar o próprio aluno a se responsabilizar pela sua aprendizagem.

> De fato, através de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação de suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo. (FERNANDES, 2009, p. 99).

A mensagem transmitida pelo professor carece oferecer orientações claras e precisas acerca dos reencaminhamentos necessários. Não é "[...] suficiente dizer aos alunos simplesmente 'façam'." (FERNANDES, 2009, p. 98). Comentários com *"[...] o que o aluno poderia ter feito melhor, o que deixou de ser feito, o que era importante constar, mas também o que foi feito de bom [...]"* (E7) podem contribuir

muito.

E7 externa uma necessidade sentida pelos alunos, mas que nem sempre é levada em consideração nas devolutivas dos trabalhos. Trata-se do reconhecimento das realizações discentes. É muito mais comum a ênfase dos comentários recair sobre os pontos negativos e erros cometidos. Embora esses aspectos necessitem ser explorados, é importante reconhecer o que foi bem feito, explicitando os pontos positivos, os progressos conseguidos, o esforço despendido pelos alunos, como forma de alimentar o interesse pelo aprender.

Percebe-se que, embora um percentual significativo dos participantes reconheçam ser importante dar um parecer aos alunos, esses não demonstram clareza quanto à natureza do *feedback*. E7 dá alguns indícios, mas são tímidos, não esclarece muito. Por isso considera-se relevante explorar um pouco mais essa questão. Afinal, que tipo de *feedback* é mais adequado? Que forma deve assumir? Que informações precisam abordar?

Não existe apenas um tipo de *feedback*. Alguns deles apresentam maior potencial formativo. De acordo com Fernandes (2009), o *feedback* pode centrar-se nos resultados, na motivação, na consecução dos conteúdos; pode estar associado à ideia de recompensar o esforço; ou pode estar centrado na natureza das tarefas e na qualidade das respostas. Este último, em sua concepção, é o mais adequado à avaliação formativa, pois

> [...] ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo. (FERNANDES, 2009, p. 99).

Antes ainda, Black e Wilian (2001) defenderam uma concepção semelhante. A partir de uma extensa revisão bibliográfica, evidenciam que o *feedback,* quando centrado na tarefa, e não no indivíduo, pode ser mais profícuo. Os comentários do professor acerca das realizações discentes, se trouxerem informações relativas à qualidade do trabalho com orientações do que fazer para melhorar, estimula a superação dos erros e das dificuldades, o que, normalmente, não acontece quando somente a classificação é divulgada.

Ficar sabendo apenas o resultado, a nota, especialmente em ambientes competitivos, pode, para aqueles alunos que apresentam bons desempenhos, ser um estímulo para se esforçarem mais, para se manterem empenhados, pois o bom desempenho é uma recompensa gratificante. Mas, para aqueles com dificuldades, com baixos resultados, essa prática, na maioria das vezes, torna-se prejudicial, por levá-los a acreditarem em sua incapacidade. Consequentemente, cai a autoestima, diminui a motivação para aprender, eles deixam de investir esforços em sua própria aprendizagem e, em decorrência, têm desempenho ainda mais inferior (BLACK; WILIAN, 2001).

A mensuração de resultados é uma realidade do sistema educacional. Fugir dela é difícil, por isso mesmo faz-se necessário fomentar uma cultura de sucesso, apoiada na crença de que todos podem aprender (BLACK; WILIAN, 2001). Destarte, a avaliação da aprendizagem precisa ser efetivada de modo a evitar a comparação entre os alunos, pressupondo promover *feedback* acerca da tarefa e não a respeito das características pessoais dos alunos, antes mesmo da classificação, pois, assim, os alunos terão oportunidades de melhorar suas aprendizagens e, consequentemente, seu desempenho.

Nesse sentido, seria relevante promover *feedbacks* em situações de ensino, preferencialmente em desenvolvimento (SANTOS 2008), pois tornar-se-iam, aos olhos dos alunos, mais úteis. Um dos alunos destacou:

> *A elaboração de um artigo foi formativa, pois durante toda a disciplina tivemos orientações e correções feitas pela professora. Após a entrega do artigo, ao final da disciplina, pode-se notar um grande desenvolvimento na habilidade de escrever e na aprendizagem dos conteúdos.* (Q107).

Nota-se ser primordial o acompanhamento, vinculado às orientações do professor durante o desenvolvimento das tarefas. No entanto, isso, de modo algum, minimiza a importância da elaboração de *feedbacks* após a finalização dessas tarefas, emitindo parecer detalhado, bem como oferecendo recomendações para que os próprios alunos assumam como compromisso traçar estratégias para superar as lacunas existentes e/ou aperfeiçoar seus conhecimentos. Este *feedback* é imprescindível para a avaliação conclusiva.

Importa salientar que o mesmo *feedback* não serve igualmente para todos

os alunos, cada um tem suas próprias dificuldades e precisa de orientações focadas exatamente nesses pontos falhos, portanto "[...] adequadas ao perfil acadêmico de cada um." (SANTOS, 2008, p. 16). Contudo, o *feedback* individual não é, nem deve ser a única possibilidade. O professor pode organizar os *feedbacks* coletivamente, como aludiu Q75, em transcrição anterior, traçando paralelamente estratégias que evoquem a reflexão dos discentes a respeito de seu desempenho, que sejam propícias à interação entre os alunos, ao compartilhamento de ideias e de aprendizagens.

Para Fernandes (2009), é ideal equilibrar a distribuição e as formas de *feedback,* todos os alunos, sem distinção, merecem ser acompanhados, recebendo orientações e ajuda para evoluir. É bom que tenham contato com *feedback* escrito ou oral, que possam recebê-lo individualmente ou coletivamente. Diversificar as formas de oferecer as devolutivas, além de contribuir com a aprendizagem, é uma oportunidade, especialmente nos cursos de formação de professores, de ensinar pela prática, por meio de exemplos vivos.

Outra dica relevante vem de Santos (2008). Para ela, o importante não é multiplicar as informações constantes no *feedback*, mas dosá-las, oferecendo o necessário para que o aluno consiga avançar. É importante não dar respostas prontas, mas sim hipóteses para os próprios alunos identificarem o erro, deixando-os corrigirem suas falhas e chegarem à resposta correta. Essas são estratégias propícias à participação ativa dos alunos no processo educativo, por isso mesmo favoráveis à construção da aprendizagem, constituindo-se em pressuposto da avaliação formativa.

Priorizar o questionamento e a reflexão – em lugar da resposta pronta e da reprodução – é assumir a corresponsabilização pelo alcance dos objetivos traçados como essenciais, é praticar a colaboração entre professores e alunos no processo avaliativo, bem como na composição do próprio *feedback*. Villas Boas (2006, p. 83), apoiada nas considerações de Sadler (1989), afirma: "é insuficiente para o aluno restringir-se ao julgamento do professor [...]", é importante possibilitar-lhe adquirir habilidades para automonitorar seu próprio desenvolvimento, evitando assim que assumam uma postura de dependência; isto é, só agir a partir de orientações precisas do professor, não sendo capaz de identificar suas próprias dificuldades e, menos ainda, prever reencaminhamentos ou estratégias para superá-las.

O automonitoramento se efetiva quando as informações geradas pelos próprios alunos permitem o prosseguimento da aprendizagem. Essa é uma habilidade a ser construída. Nessa trajetória, o professor não pode constituir-se em uma "muleta", aprendendo pelo aluno, oferecendo tudo "mastigado" para ele, mas ser alguém que caminha junto com o aluno, estimulando-o a seguir em frente, mostrando-lhe os caminhos quando os obstáculos parecerem intransponíveis. A avaliação formativa, por meio da regulação, incluindo a organização deliberada do *feedback*, deve, afinal, instigar a autorregulação da aprendizagem.

4.1.2 Instigando a autorregulação da aprendizagem

A autorregulação consiste na aptidão das pessoas em planejar, monitorar, avaliar e regular a sua própria ação, voluntária e conscientemente. Esse é, no entanto, um processo complexo que envolve elementos internos ao indivíduo, que, por sua vez, são influenciados por aspectos contextuais e, portanto, externos aos sujeitos.

O construto da autorregulação não é prioridade de uma única abordagem teórica, está presente em diversas orientações e em distintos campos da psicologia e da educação, originando vários modelos de aprendizagem autorregulada. Apesar das particularidades inerentes a esses desenhos autorregulatórios, parece haver consenso que "[...] autorregulação se processa através de diferentes fases e faz apelo a diferentes processos psicológicos." (DA SILVA, 2004, p. 19). Esta mesma autora, fundamentada no marco teórico sociocognitivo, distingue três fases: antecipação e preparação; execução e controle e autorreflexão e autorreação.

Na fase antecipação e preparação, os alunos analisam a tarefa a ser realizada, buscam seus conhecimentos prévios, estabelecem os objetivos (dominar a matéria, ter um desempenho aceitável, satisfazer aos outros etc.) e planificam as estratégias, o tempo e o esforço necessários para o alcance das metas e concretização da tarefa. Contudo, essas ações, e conseguinte envolvimento do estudante, são influenciadas "[...] por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as orientações motivacionais [...]" (DA SILVA, 2004, p. 20) e, ainda, pela importância e valor atribuído pelo estudante à

aprendizagem em questão (DA SILVA, 2004). Assim, perceber-se como incapaz, ou não ver sentido no que lhe é proposto, pode levar o aluno a não investir esforços na tarefa a ser realizada.

Durante a fase de execução e controle, "[...] os estudantes põem em ação os processos ou estratégias que acompanham a concretização do plano delineado anteriormente e que ajudam a dirigir a ação." (DA SILVA, 2004, p. 20). Nesta fase, ganha destaque a automonitorização, ou seja, o processo responsável pela atenção deliberada aos aspectos internos e externos durante a concretização do plano, informando "[...] o aluno acerca dos seus progressos e retrocessos face a um determinado critério de referência." (ROSÁRIO et al., 2005, p. 676). Este processo é indispensável, não só para a tomada de consciência, mas também para controlar os fatores pessoais, sociais ou ambientais passíveis de atrapalhar a execução da tarefa (DA SILVA, 2004).

Por último, na fase de autorreflexão e autorreação interpõem-se a autoavaliação acerca da tarefa, envolvendo a mobilização de esforços para manutenção ou correção do percurso previamente delineado. No entanto,

> O juízo sobre os resultados alcançados é influenciado por variáveis metacognitivas (as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias), motivacionais (as expectativas de eficácia, as atribuições causais), volitivas (a gestão do tempo, a persistência), e também pelo *feedback* recebido, ou seja pelas comparações que os estudantes podem fazer entre a realização obtida e a desejada por si ou por outros (familiares, colegas, professores). (DA SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 63).

Deste modo, os resultados provenientes da autoavaliação desencadeiam autorreações nem sempre apropriadas: os alunos podem persistir na tarefa, mantendo ou fazendo correções, no percurso traçado, para atingir as metas desejadas, ou ainda, podem, devido a sentimentos negativos gerados por resultados indesejados ou *feedback* punitivo, apresentar comportamentos de apatia, procrastinação, pessimismo e até a desistência da tarefa, na tentativa de evitar fracassos futuros ou reações aversivas (DA SILVA, 2004).

Os processos autorregulatórios presentes em todas as fases envolvem aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, implicando ao aluno não só saber, mas também querer e poder utilizá-los em favor de sua aprendizagem. Isto

porque, “a aprendizagem regulada pelo próprio resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) [...] e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão a oportunidade de agir de forma intencional e estratégica.” (DA SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 60).

O desenvolvimento da autorregulação, segundo Rosário (2001), emerge de fontes sociais e da intervenção intencional para esse fim. Isto significa que o ambiente exerce grande influência no desenvolvimento e exercício da autorregulação (BORUCHOVITCH, 2004). Assim, é imprescindível que o professor saiba e utilize, no plano pessoal e profissional, estratégias autorregulatórias, além de incentivar seus alunos a utilizarem estrategicamente seus próprios recursos, pois, “os indivíduos adquirem novos comportamentos e cognições, assim como modificam as existentes, como consequência de observarem o comportamento e as verbalizações de outros.” (FIGUEIREDO, 2008, p.249).

No processo de ensino/aprendizagem, as competências autorregulatórias podem ser ensinadas e instigadas intervindo em alguns aspectos específicos. O ensino de estratégias de aprendizagens, o incremento da autorreflexão discente e o fomento da motivação para aprender são pontos essenciais (ROSÁRIO et al., 2008). Mas, como a avaliação formativa pode auxiliar nesse processo?

O estudante precisa querer aprender e estar disposto a enfrentar os desafios, assumindo a aprendizagem como um objetivo próprio e não como uma imposição externa. Assim, interessa “[...] ajudar os educandos a muscular o exercício desejante [...] e, sobretudo ajudá-los a escolher e a equipar-se com as ferramentas do aprender necessárias para essa viagem.” (ROSÁRIO et al., 2008, p. 125).

A avaliação da aprendizagem tem um importante papel na motivação para aprender dos alunos, pois, geralmente, envolve reações emocionais. Em outras palavras, os desempenhos escolares explicitados pelos resultados avaliativos afetam a autopercepção discente, gerando emoções negativas ou positivas (FIGUEIREDO, 2008). Baixos rendimentos, quando persistentes, não acompanhados por ações que promovam a superação dos problemas, em ambientes escolares onde a competição é enfatizada e a classificação é sobrevalorizada, podem deixar os alunos negativamente marcados em termos de autoestima e de autoconceito, tornando-os incrédulos “[...] na sua capacidade para

ultrapassar os obstáculos [...]" (ROSÁRIO et al., 2008, p. 122), por isso, tendem a não investir em sua aprendizagem, dificultando-lhes alcançar melhores desempenhos.

Está aí a relevância da avaliação formativa. Seu foco é a promoção da aprendizagem, portanto *"[...] considera as dificuldades dos alunos, trabalha em cima dessas dificuldades para que eles possam aprender [...]"* (E7). Isto significa que o professor acredita na capacidade discente para aprender, e vai além, transmitindo a ele a confiança em seu potencial. Por isso, o professor instiga seu aluno *"[...] a aprender, a conhecer suas dificuldades, a gostar de certas matérias nas quais ele tem dificuldades [...]"* (E8), oferecendo-lhe condições propícias para tal.

A mensagem transmitida aos alunos por meio do *feedback* é fundamental para levá-los à acreditar que podem melhorar, para motivá-los a seguir em frente, a não desistirem, pressupondo oferecer informações que os ajudem a concentrar-se nas questões concernentes à aprendizagem, no esforço a ser despendido para alcançarem o objetivo e não apenas na nota ou na sua suposta "incapacidade" para aprender.

É essencial estimular a persistência por meio de *feedback* corretivo e informativo (LOURENÇO; PAIVA, 2010), assim como é indispensável criar desafios adequados para que o aluno possa experimentar o sucesso (BORUCHOVIITCH, 2004), implicando ao professor organizar atividades educativas que sejam, ao mesmo tempo, desafiante e exequível, até porque tarefas muito além ou muito aquém das habilidades e competências discentes podem tornar-se desmotivadoras (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

"A motivação desenvolve-se em sintonia com a nossa cumplicidade com as tarefas." (ROSÁRIO et al., 2008, p. 125). Nesse sentido, as tarefas propostas pelo professor carecem ter significado para o aprendiz, pressupondo levar em conta os interesses dos alunos, ser contextualizadas, ter utilidade para aquele que aprende, sob pena de perder a relevância, levando ao desinteresse dos estudantes.

Despertar o desejo de aprender e organizar o espaço de aprendizagem são ações que caminham em estreita relação com a avaliação, pois é impossível pensar a ação pedagógica sem antes determinar o universo de cada aluno nos seus diferentes aspectos. "[...] é compromisso do professor organizar atividades graduais

adequadas ao interesse e possibilidades do grupo, bem como prestar ajuda a cada um dos alunos, ajustando suas intervenções aos progressos e obstáculos individuais." (HOFFMANN, 2005, p. 94). Essa ajuda, no entanto, deve encorajar a crescente responsabilidade e independência no desempenho futuro (BORUCHOVIITCH, 2004; FIGUEIREDO, 2008).

Mas, para isso, não é suficiente estimular o desejo e a motivação para aprender. O projeto educativo, e nele integrado a avaliação, quando comprometido com o desenvolvimento da autorregulação, necessita instrumentalizar os estudantes para tal empreitada. É nesse sentido que o ensino das estratégias de aprendizagem deve ser priorizado, afinal, como os alunos podem regular sua aprendizagem, se não sabem como traçar novos caminhos para superar as dificuldades e obstáculos encontrados?

Assim como a motivação para aprender, as estratégias de aprendizagem não foram mencionadas pelos discentes investigados, contudo, são fundamentais para fortalecer a capacidade de aprender, melhorando a qualidade do desempenho escolar, além de promover a competência autorregulatória dos alunos (BUROCHOVITCH, 1999, 2007; RIBEIRO, 2001; ROSÁRIO et al., 2008; SIMÃO, 2004).

As estratégias de aprendizagem "[...] constituem ações deliberadas para atingir objetivos específicos." (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003, p. 126). Isto é, perante as diferentes tarefas e atividades escolares, os estudantes lançam mão, consciente e intencionalmente, de competências cognitivas e metacognitivas que lhes permitem alcançar a meta prevista, implicando conhecer e saber como utilizar uma variedade de procedimentos ou técnicas de aprendizagem (SIMÃO, 2004). Existe uma grande diversidade de estratégias de aprendizagens e essas

> [...] podem abranger diversos tipos de aplicações: umas são mais específicas à tarefa (por exemplo, sublinhar um texto), outras são mais gerais e podem ser adotadas em tarefas de características muito diferentes (planear: um trabalho escrito, a leitura de um texto ou a resolução de um problema). (RIBEIRO, 2001, p. 237).

Conhecer e saber utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem é uma habilidade a ser construída pelos alunos, cabendo ao ambiente escolar e ao professor, mais especificamente, intervir persistentemente nesta construção. Pode

parecer que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem pelos alunos foge à organização do processo avaliativo, mas, ao compreender a avaliação formativa como uma ação entrelaçada ao processo de ensino/aprendizagem, assume-se ser possível ensinar e/ou possibilitar que os alunos aperfeiçoem estratégias já adquiridas, também ao avaliá-los.

Corrêa (2009) concluiu, em seu trabalho, que a utilização do mapa conceitual como ferramenta avaliativa propiciou aos alunos participantes de sua pesquisa, desenvolver várias estratégias de aprendizagem: a) buscar ajuda com os colegas e professores; b) revisar textos; c) buscar informações adicionais – na biblioteca, nos meios eletrônicos – para complementar o disponível no livro didático; d) fazer apontamentos acerca das informações fornecidas pela professora; e) rever as anotações feitas no caderno; f) organizar o ambiente; g) automonitorar o desenvolvimento da tarefa.

Isto se tornou possível, pois o procedimento avaliativo adotado constituiu uma situação de ensino/aprendizagem/avaliação desafiadora, potencializando a participação e engajamento dos alunos no planejamento, na execução e no monitoramento de suas ações ao realizá-la, além, é claro, do acompanhamento e intervenção docente durante todo processo, auxiliando-os em suas necessidades. Assim, os alunos puderam perceber suas dificuldades, assumir o compromisso com sua superação, acreditando serem capazes para tal (CORREA, 2009).

Outros procedimentos avaliativos podem alcançar resultados semelhantes. Um dos alunos investigados, descrevendo uma experiência de avaliação formativa destacou: *"os seminários são formativos pela vivência de várias etapas: leitura do material bibliográfico, síntese desse material, elaboração de ideias sobre o tema estudado e na troca dessas ideias com os colegas quando da apresentação [...]"* (Q120).

Analisando as palavras desse aluno, percebe-se que a realização de um seminário pode implicar na utilização de uma série de estratégias de aprendizagem: planejar sua elaboração, selecionar o material, realizar leituras, destacar ideias, estabelecer ligações com conhecimentos anteriores, elaborar ideias próprias. Igualmente, a elaboração de artigos, outro procedimento avaliativo comumente citado pelos alunos, exige competências similares: selecionar o material, estabelecer objetivos, pesquisar informações, fazer leitura compreensiva, proceder anotações;

escrever; revisar; reescrever; organizar o espaço e o tempo.

Aqueles procedimentos de ensino/aprendizagem são usados com bastante frequência no ensino superior, geralmente com caráter avaliativo. Como se observa, pressupõem uma diversidade de estratégias de aprendizagem, nem sempre incluídas no rol de habilidades a serem trabalhadas. Então, porque não aproveitar essas oportunidades para ajudar os alunos a utilizarem melhor seus recursos? Cabe ao professor orientar os estudantes, em cada uma dessas estratégias, discutindo com eles suas finalidades e as possibilidades de utilizá-las em outras situações, propiciando-lhes melhorar a qualidade das formas de efetivação de seu estudo. Afinal, é papel da avaliação formativa contribuir com o desenvolvimento integral do aluno (ZABALA, 1998), o que envolve capacitá-los para aprender a aprender.

Saber aprender e responsabilizar-se pela própria aprendizagem implica ao aluno conhecer as estratégias mais apropriadas, para utilizá-las quando necessário. No seminário, por exemplo, se o aluno não tem clareza dos critérios de execução e de êxito; se não sabe como traçar um plano de estudo, como selecionar, organizar, analisar e interpretar as informações; se não tem habilidade para comunicar essas informações e as reflexões suscitadas, este procedimento didático pode converter-se em uma atividade infrutífera, tanto para a avaliação, quanto para a aprendizagem do executor da atividade, bem como dos demais alunos. Ainda assim, a adoção de estratégias inapropriadas é bastante comum entre os alunos.

Nesse sentido, o acompanhamento do professor, durante o desenvolvimento da tarefa avaliativa – que também é de aprendizagem – auxiliando os alunos a adotarem as melhores estratégias, a monitorá-las para perceberem equívocos e dificuldades, sem, contudo, substituí-los, é indispensável para que a avaliação formativa cumpra seu papel no desenvolvimento da autorregulação. Como bem lembram Oliveira, Burochovitch e Santos (2009), assim como o desempenho acadêmico obtido, por meio da avaliação, deve fundamentar ações de replanejamento tendo em vista melhorar a aprendizagem, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em suas realizações poderiam ser alvo de análise a fim de poder orientá-los quanto ao seu emprego e diversificação no momento do estudo. Afinal, “a aprendizagem escolar depende, grandemente, do domínio destas competências de estudo [...]” (SIMÃO, 2004, p. 100).

Aplicar estratégias de aprendizagem frutiferamente requer outras

habilidades. A autorregulação é "[...] um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar." (ROSÁRIO, 2001, p. 10). Portanto, alunos autorregulados são agentes de sua aprendizagem, pois estão conscientes das dificuldades que se apresentam, utilizam estratégias cognitivas para superá-las, controlam o ambiente, o tempo e o esforço necessários para a realização das tarefas. Permeando esse processo, está uma contínua ação autorreflexiva e autoavaliativa.

Rosário et al. (2008, p. 127), parafraseando Zimmerman e Paulsen (1996), destacam:

> A autorreflexão possibilita ao aluno um acesso aos seus progressos na aprendizagem permitindo-lhe, caso julgue necessário, alterar as suas abordagens ao estudo, e realizar ajustamentos ambientais e sociais de modo a construir uma ambiência favorecedora de uma aprendizagem de qualidade.

Uma possibilidade para potencializar a competência autorreflexiva é a autoavaliação discente, ou seja, "[...] o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem." (VILLAS BOAS, 2006, p. 87). A autoavaliação como procedimento avaliativo foi mencionada por vários alunos participantes.

> *A autoavaliação permite que a própria pessoa reflita sobre seu processo de aprendizagem e tenha consciência do que aprendeu, onde estão suas dificuldades, onde precisa melhorar.* (Q8).
>
> *Ao fazer a autoavaliação eu mesma percebi meus pontos fracos no conteúdo e procurei melhorar.* (Q44).
>
> *A autoavaliação me leva a refletir acerca do não aprendido e me faz pensar em formas e prazos para a superação.* (Q139).

Pelos comentários, é possível afirmar que autoavaliação e autorreflexão caminham juntas. Para se autoavaliar, o aluno necessita refletir acerca de seus atos, de suas atitudes, de seus comportamentos, das estratégias adotadas. Assim, ao instigar no aluno o pensar e o repensar referente ao próprio saber, a prática autoavaliativa desvenda os avanços, as dificuldades e os erros cometidos e contribui

para a apreensão dos fatores que dificultam a apropriação do saber. Por isso mesmo, faculta ao aluno buscar caminhos para vencer os obstáculos e as dificuldades, permite-lhe autorregular sua aprendizagem. Neste sentido, conjugar autoavaliação e avaliação formativa só pode trazer benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento discente (BLACK; WILIAM, 2001).

Porém, a autoavaliação nem sempre é efetivada, tendo em vista propiciar a autorreflexão, muito menos a autorregulação da aprendizagem. É muito frequente apresentar-se apenas como autoatribuição de nota (HOFFMANN, 2005; RIBEIRO; SOUZA, 2008), em um processo denominado de autonotação.

Diante da exigência de atribuir-se um escore, na autoavaliação, o aluno concentra seus interesses na nota, principalmente quando esta é determinante para sua aprovação. A nota torna-se, então, um fator inibidor, quando não impossibilitador, de uma apreciação verdadeira sobre as aprendizagens, sobretudo, em relação às dificuldades ainda existentes na apropriação de alguns dos conteúdos trabalhados. Os alunos, nestas condições, preferem salvaguardar suas reputações, pois “[...] reconhecer ou revelar incompreensões, bloqueios [...] leva a enfrentar uma realidade pouco gratificante, a se colocar em posição de fraqueza, a se privar das vantagens concedidas aos bons alunos [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 133).

A autonotação, por isso mesmo, transforma-se em um jogo de faz de conta, no qual o aluno pode disfarçar a realidade, atribuindo-se uma nota suficientemente boa para se livrar da punição de uma possível reprovação. Vale ressaltar que essa atitude, embora pareça benéfica, em nada contribui com o seu desenvolvimento, além de dificultar-lhe autorregular a aprendizagem.

Para que a autoavaliação cumpra seu papel é necessário favorecer a participação discente, no processo de ensino/aprendizagem, oferecendo-lhe oportunidades para refletir continuamente e, especialmente, para ajustar e aperfeiçoar as estratégias de aprendizagem adotadas, mesmo porque, avaliar formativamente, por professores e alunos, envolve tomada de decisões favoráveis à aprendizagem.

A autoavaliação como um processo contínuo e permanente permite o desenvolvimento da autorregulação, pois viabiliza ao aluno tomar consciência de si e de seus mecanismos de aprendizagem (HADJI, 2001); faculta-lhe tornar-se

responsável pela sua aprendizagem, assim como pela busca dos conhecimentos não alcançados, pois ele próprio consegue "[...] gerir seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos." (PERRENOUD, 1999, p. 97).

Embora a autorregulação constitua um objetivo a ser perseguido pela avaliação formativa, a regulação docente é o caminho para alcançá-lo. O professor, ao monitorar e acompanhar o desenvolvimento discente, tem condições de organizar as ações didáticas para, além de promover a aquisição, a ampliação e a recuperação de saberes, criar um ambiente favorável à motivação para aprender, ao desenvolvimento da autorreflexão e à apropriação e aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem, contribuindo com a autonomia intelectual dos estudantes.

No processo de ensino/aprendizagem/avaliação, a regulação e a autorregulação necessitam caminhar juntas em direção à aprendizagem contínua do aluno, mas também do professor. A avaliação formativa, por isso mesmo, pressupõe compromisso de ambos: do professor em acompanhar, orientar e intervir sempre que necessário, regulando o ensino, as situações didáticas e, indiretamente, a aprendizagem discente; organizando *feedback* construtivo e desafiando o aprendente a progredir em seu desenvolvimento para tornar-se, gradativamente, autônomo em sua aprendizagem. O aluno deve assumir a responsabilidade pelas suas ações, pelo próprio aprender, utilizando-se do *feedback* docente, mas também do automonitoramento constante, que lhe permite gerir-se na construção do saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

FREIRE, 1996

Fonte de diversas interpretações, alvo de um emaranhado de sentidos, por vezes incompatíveis, a avaliação da aprendizagem é, sem sombra de dúvida, um dos componentes mais importantes da ação pedagógica. Ela é indispensável para visualizar o andamento do processo de ensino/aprendizagem e identificar os problemas que podem dificultar, até mesmo impedir, a aprendizagem.

Todavia, a avaliação nem sempre é efetivada com o propósito de orientar professores e alunos para a promoção de ajustes no ensino e na aprendizagem, mas para constatar informações retidas, a fim de mensurar resultados e fundamentar decisões de aprovação ou reprovação, convertendo-se numa prática classificatória, seletiva e excludente.

Apesar de todas as críticas tecidas à avaliação classificatória e, por outro lado, de todas as proposições em defesa da avaliação formativa, aquela insiste em resistir na prática pedagógica, fazendo-se ainda muito presente. Talvez porque, ao assumirem o desafio de avaliar formativamente, os professores deparam-se com inúmeras dificuldades: políticas avaliativas contraditórias; condições de trabalho pouco propícias; cobranças extraescolares focadas em resultados quantitativos; falta de apoio de dirigentes, da equipe pedagógica e dos demais professores; concepções inapropriadas e falta de clareza acerca do que é e de como avaliar.

Querer avaliar formativamente, nessas condições, permanece no mundo dos desejos. Como uma semente lançada no deserto, não germina e não cresce, porque não encontra terreno fértil ou qualquer possibilidade de desenvolvimento. No entanto, o campo pedagógico, mesmo quando vinculado ao político, não pode dele se tornar refém. É preciso vencer, mesmo que lentamente, os obstáculos e superar

as dificuldades, pois é atribuição da escola e, por conseguinte, do professor, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Dentre os fatores dificultadores ao exercício da avaliação formativa, a falta de conhecimento e a incompreensão do seu verdadeiro sentido merecem atenção especial. Propiciar aos professores – ou aos formandos em licenciaturas, em especial a de Pedagogia – vivências e experiências de avaliação formativa, solidamente amparadas em referencial teórico pertinente, pode constituir um passo relevante nas ações em sala de aula.

Ambicionar por uma formação que capacite os professores para avaliarem formativamente exige o domínio teórico – e nisso, o referido curso de Licenciatura em Pedagogia é insigne em proporcionar. Mas, isto não basta, é fundamental favorecer vivências e reflexões, possibilitando que os professores em formação edificarem bases para um exercício avaliativo compromissado com a superação das dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, não basta disponibilizar uma disciplina específica abordando o tema avaliação, faz-se necessário ocasionar aos discentes aprender na prática, vivenciando, a cada dia, a aproximação entre o sentido e o significado da avaliação formativa.

Foi na busca de apreender a compreensão de um grupo de professores em formação relativamente à concepção de avaliação formativa, que esta pesquisa foi tomando corpo e ganhando consistência. Em seu percurso – não linear, mas, nem por isso desprovido de prazer e de profundas aprendizagens – leituras e discussões concernentes ao referencial teórico foram realizadas, instrumentos de coleta de dados foram elaborados, informações foram recolhidas e análises foram efetivadas. No percurso, dúvidas e questões se impuseram, então, releituras e novas leituras originaram outras reflexões que auxiliaram na interpretação do *corpus informacional*.

Desvendar a compreensão dos alunos não foi tarefa banal. Inicialmente, teve-se a impressão de que eles tinham clareza do conceito de avaliação formativa, mas a cada leitura das respostas consignadas nos questionários e entrevistas, essa certeza ia dando lugar a dúvidas. Interpretar o discurso alheio é, realmente, muito difícil! Necessita de muita reflexão, sempre respaldada pelo aporte teórico, além de muita vontade e, obviamente, cautela para não deixar que as próprias concepções e preconceitos interfiram nas conclusões.

Tendo como auxílio as proposições de vários teóricos, essa tarefa foi finalizada – pelo menos por enquanto –, permitindo constatar que, no universo dos alunos investigados, ainda falta muito por conhecer, por compreender e por realizar acerca da avaliação formativa. 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 com o instrumental utilizado para recolher informações em relação ao conteúdo e a forma da aprendizagem. Outros participantes evidenciaram confundir a ação de avaliar com as de verificar, testar ou medir. Apesar de o processo avaliativo demandar testagens, medições e verificações, não pode e não deve limitar-se a isso.

A avaliação da aprendizagem para esses alunos, mesmo acompanhada da palavra formativa, permanece como uma prática pouco contributiva para a aprendizagem, porque raramente é seguida de ajustes que aproximem as aprendizagens reveladas, tanto aquelas alcançadas, como aquelas em processo de edificação, dos objetivos estabelecidos como fundamentais.

Infelizmente, para muitos dos participantes, a avaliação da aprendizagem permanece como uma ação fragmentada, descolada do processo de ensino/aprendizagem. Ela existe apenas para mensurar resultados, para atribuir notas, para determinar aqueles que conquistaram o direito de passagem para a etapa subsequente, quando não para controlar comportamentos considerados impróprios – modelando, além das mentes, os corpos dos seres em formação.

Como avaliar formativamente, se não se sabe o que é avaliação formativa? Como não avaliar classificatoriamente, se é assim que se compreende o processo de avaliação? Como cobrar uma prática formativa desses alunos se tudo conspira contra ela, se a cultura da verificação e da seleção é predominante em suas vivências e experiências de formação? É preciso virar o jogo, possibilitando-lhes construírem uma concepção de avaliação realmente formativa. Somente assim terão condições de assumir o desafio de avaliar formativamente e, talvez, dar sua contribuição para a transformação da cultura avaliativa vigente.

Outros alunos, no entanto, mostraram-se mais seguros em suas respostas, evidenciando, pelo menos em parte, que a avaliação formativa tem como objetivo

contribuir com a aprendizagem discente. Mas, ao explorar as características enunciadas por eles, percebe-se certa fragilidade em seu entendimento, quando elevam a regulação retroativa a um patamar de destaque, minimizando, até mesmo desconsiderando por completo, a regulação proativa e a regulação interativa. Quando, mesmo reconhecendo o potencial formativo do *feedback*, não visualizam como configurá-lo, tornando-o mais propício à superação das dificuldades e à corresponsabilização discente.

Embrenhar-se pelo emaranhado de sentidos atribuídos à avaliação formativa, por este grupo de alunos, na tentativa de desvelá-los, permitiu percorrer um caminho turbulento, mas rico em aprendizagem. Um caminho exigente, porque implicou ler, reler, refletir, analisar, comparar, colocar em xeque as próprias concepções, transformando certezas em incertezas, respostas em questionamentos. Destarte, conceitos foram repensados e reelaborados, possibilitando aprender um pouco acerca de um tema, ao mesmo tempo complexo e apaixonante, cotidiano e pouco elucidado, presente no discurso e ausente na prática.

Debruçar-se sobre o tema, contemplando-o sob a ótica dos participantes – não para julgar suas concepções de avaliação formativa, mas para compreendê-las – tendo por baliza o referencial teórico, foi um percurso complexo e apaixonante, que permitiu aprender que:

- ✓ Avaliar a aprendizagem implica coletar informações relevantes, analisá-las e tomar decisões (LUCKESI, 1995). Importa que a decisão assumida seja compromissada com a continuidade do ensino e a otimização da aprendizagem, pela promoção de ajustes favoráveis à superação das dificuldades identificadas.
- ✓ Avaliar é um processo, que não pode ser confundido com os instrumentos (prova, portfólio, seminário, artigo etc.) dos quais se utiliza para a coleta de informações relevantes acerca do conteúdo e forma da aprendizagem. Os dados advindos do instrumental precisam configurar-se “observáveis” para professores e alunos redimensionarem seus esforços e ações.
- ✓ A avaliação formativa é processual e contínua, portanto faz-se presente durante todo o processo educativo, não pela multiplicação dos

instrumentos ou periodização de realização, mas pelo acompanhamento e ajustes frequentes, sempre em favor do aprender.

Por conseguinte, a avaliação formativa não se restringe à modalidade processual, mas envolve a avaliação inicial, essencial para diagnosticar os conhecimentos e as necessidades educativas do grupo e fundamentar um planejamento condizente com as características e particularidades discentes.

Igualmente abarca a avaliação conclusiva, necessária ao final de um período de ensino – um bimestre, semestre e/ou ano letivo – para uma apreciação global do progresso discente. Porém, não como um julgamento definitivo, a permitir, exclusivamente, a certificação, mas também propiciando a proposição de ações futuras em prol da melhoria contínua.

- ✓ Ser processual e contínua significa estar integrada ao processo de ensino/aprendizagem, mesmo porque avaliar, ensinar e aprender são ações correlatas e não é desejável pensá-las separadamente. Assim, ao assumir a avaliação formativa como propósito a perseguir, necessariamente, implica assumir outra visão do ensinar e do aprender, diferente daquela na qual a transmissão pelo professor e a retenção pelo aluno, de conhecimentos prontos e acabados, constituem o cerne da ação pedagógica.

  A aprendizagem é uma construção individual, logo, os alunos não precisam e não podem receber os conhecimentos já prontos, findados e percebidos como imutáveis. Aprender é um processo no qual a mediação do professor é fundamental, principalmente oferecendo desafios possíveis de serem alcançados, questionando e incentivando os alunos a questionarem, oportunizando condições para o estabelecimento de relações entre as informações recebidas e os interesses e necessidades de cada um, promovendo condições para superarem o “ainda não sei”.

  O aluno carece ser compreendido como um protagonista e não como um simples figurante no processo de ensino/aprendizagem/avaliação. Ele precisa ser envolvido em todos os momentos do processo educativo.

Quando isso ocorre, permitindo ao educando vivenciar, experimentar, emaranhar-se na ação, o conhecimento, provavelmente, será mais significativo para ele.

- ✓ A avaliação formativa pressupõe compromisso e corresponsabilização: dos professores, no acompanhamento, na reflexão e identificação dos pontos falhos e na promoção da regulação – proativa, interativa e retroativa –, utilizando-se da variabilidade didática e fornecendo um *feedback* construtivo, porque informa aos alunos onde estão em relação à aprendizagem, porque dá indicações do que fazer para prosseguir, porque instiga o aluno a sentir-se responsável por seu aprender; dos alunos, na participação ativa na aprendizagem e na avaliação, na análise de seu próprio trabalho, identificando avanços e necessidades de melhoraria, repensando suas ações e revendo os percursos, ainda a percorrer até a construção de sua aprendizagem.
- ✓ É papel da avaliação formativa instigar a autorregulação discente, oferecendo aos alunos condições – conhecer e saber utilizar uma variedade de estratégias de aprendizagem, desenvolver as habilidades de reflexão, de autoavaliação e automonitoramento – para organizarem e regularem seu próprio processo de aprendizagem.
- ✓ A compreensão discente acerca do processo avaliativo resulta da construção pessoal, respaldada pela fundamentação teórica e pelas experiências vivenciadas. Destarte, é imprescindível que teoria e prática caminhem juntas, uma oferecendo subsídios a outra.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, universo dessa pesquisa, já faz, mas não o suficiente. Os alunos sabem, mas precisam saber mais. É preciso ressaltar que eles estão ainda em processo de formação, assim, é possível mudar o percurso do trajeto previamente delineado, possibilitando a todos aprenderem, significativamente, o que é e como colocar em prática a avaliação formativa. De nada adianta constar falhas, tecer críticas sem nada fazer para mudar. Nesse sentido, ficam aqui algumas proposições, que, embora singelas, podem contribuir para o começo de uma mudança.

- ✓ Utilizar a avaliação da aprendizagem para fundamentar o planejamento e o replanejamento constante do fazer pedagógico, em vez de ater-se à

classificação e produção de hierarquias, estimulando a competição por notas mais altas.

- ✓ Integrar a avaliação ao processo educativo, pressupondo, deste modo, a proposição de estratégias de ensino/aprendizagem que se configurem, ao mesmo tempo, como tarefas avaliativas, facultando, assim, a professores e a alunos regularem continuamente suas ações.
- ✓ Tornar a regulação, em todas as suas possibilidades, especialmente a interativa, uma realidade, mesmo porque, regular somente após a conclusão de uma sequência didática não é suficiente, principalmente, se o processo de avaliação formativa for realizado em momentos bastante espaçados – avaliar somente ao final do bimestre ou semestre, por exemplo.
- ✓ Atribuir à avaliação conclusiva sua função formativa, o que implica propor uma tarefa finalizadora, cuja realização leve em consideração conhecimentos e habilidades mais relevantes, trabalhados no período, e que, ao mesmo tempo, seja um desafio promotor de aprendizagem, além de fundamentar decisões favoráveis à superação das dificuldades.
- ✓ Promover *feedback* coletivo e/ou individual, após cada atividade.
- ✓ Fomentar a participação e a responsabilização dos alunos em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem. Eles precisam vivenciar, experimentar, envolver-se com o aprender, não o aprender/produto ou o saber/prêmio, mas o aprender/processo (HOFFMANN, 2005). Eles necessitam experienciar o prazer e a satisfação de aprender, de conseguir realizar, de poder avançar, todos os dias e a cada dia, um pouco mais nas trilhas do saber.
- ✓ Propiciar o desenvolvimento das habilidades de autorreflexão e de autoavaliação, estimulando o questionamento, levando os alunos a pensarem acerca de suas realizações. Estas constituem ações indispensáveis para que eles se tornem mais autônomos nas análises de seus trabalhos e no redirecionamento da própria aprendizagem.
- ✓ Incluir as estratégias de aprendizagem no rol de competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Somente sabendo como aprender, os meios

a empregar, eles poderão regular seu aprender e ensinar essas habilidades a seus futuros alunos.

- ✓ Enfim, colocar em prática a avaliação formativa, tornando a prática exemplo vivo da teoria, ensejo de vivências e experiências, fonte de reflexão, possibilidade de novos horizontes.

Os professores de hoje e de amanhã não podem ignorar o quanto podem fazer diferente e, em consequência, fazer diferença. Necessitam assumir o compromisso de aprender continuamente. Buscar na formação inicial e continuada, na fundamentação teórica, na troca de experiências com outros professores, subsídios para refletir acerca da própria prática, para aprimorar as próprias concepções e, a partir delas, inovar, reinventar as formas de avaliar.

É preciso continuar na trilha do aprender, pois pouco valor tem um conhecimento que se pensa pronto e acabado. Como seres em permanente transformação, nada está determinado. Tem-se, ainda, muito que aprender, refletir, pesquisar e realizar, firmando a cada dia um passo a mais em direção a uma avaliação transformada e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa.** Tradução José Carlos Tunas Eufrásio.Rio Tinto: ASA, 1994.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado.** Tradução Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210.

ALLAL, Linda; LOPEZ, Lucie M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: OECD. **Formative assessment**: improving learning in secondary classrooms. Paris: OECD, 2005. p. 241-264. Disponível em: <http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de**. Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional***.* Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo***.* Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977*.*

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. [1994] Disponível em*:* <portalfmpfm.tempsite.ws/file.php/1/.../49/.../Educacao_e_Realidade-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010*.*

BERBEL, Neusi A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior:** um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.

BLACK, Paul ; WILIAM, Dylan. **Inside the black box:** raising Standards througt classroom assessment. 2001. Disponível em: <http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box_23_d

oc.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

_____. Developing the theory of formative assessment. **Educational assessment, evaluation and accountability,** v. 21, n. 1, p. 5-31, fev. 2009. Disponível em: <http://teacherscollegesj.org/resources/publications/Developing%20the%20theory%20of%20formative%20assessment.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** Tradução Liliam Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONESI, Patrícia G.; SOUZA, Nadia A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional,** v. 17, n. 34, p. 129-154, maio/ago. 2006. Disponível em: <ftp://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/CCHSA/msilvia/Pos-FE/Textos%20para%2025-03/Fatores%20que%20dificultam%20a%20Transformacao%20da%20Avaliacao%20%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 05/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2007.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Resolução CNE/CES 3/2007.** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências. Disponível em: <http://abea-arq.org.br/arquivos/legensino/ResolucaoCNE-CES03-07-hora-aula.pdf>. Acesso em 20 mai. 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicología reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-373, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext&tlng=pt//>. Acesso em 12 dez. 2010.

_____. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 55-88.

_____. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação temática digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1768/1610>. Acesso em: 05 mar. 2009.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: < http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2009.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Avaliação das aprendizagens e atenção à diversidade. In: COLL, César et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 142-168.

CORRÊA, Ronise R. **Avaliação formativa:** o mapa conceitual na autorregulação da aprendizagem. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COUTINHO, Clara P.; CHAVES, José H. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CUNHA, Esda M. L. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo exploratório a partir da perspectiva dos professores. **E-Revista Facitec**, v. 3, n. 1, art. 5, dez. 2009. Disponível em: < www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/44/36>. Acesso em: 01 abr. 2010.

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

_____. **Avaliação educacional em três atos.** 2. ed. São Paulo: SENAC, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar***,* Curitiba*,* n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2216/1859>. Acesso em: 31 jul. 2009.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60, 2009. Disponível em: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_002.pdf>. Acesso em 15 ago. 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: EdUNESP, 2009.

FIGUEIREDO, Fernando J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Millenium**, n. 34, p. 233-258, abr. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/377?mode=simple&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+simples>. Acesso em: 08 dez. 2008

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRASER, Márcia T.D.; GONDIM, Sônia M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia***,* Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana L. S. de. Avaliação participativa: saberes e não saberes da experiência na formação com educadores/as. **Teias,** Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=534&path%5B%5D=440>. Acesso em: 09 ago. 2010.

GATTI, Bernadete A. Avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo,** v. 1, n. 1, p. 61-77, maio 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaensinoepesquisaemturismo/article/viewFile/35/73>. Acesso em: 29 dez. 2009.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso:** fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRÉGOIRE, Jacques. Qual o processo de avaliação diagnóstica dos disturbioss da aprendizagem em matemática? In: GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens:** os aportes da psicologia cognitiva. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 23-40.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliar para promover:** As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____._____. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

INEP. Conheça o Inep. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Educação Básica. **Enem**: Sobre o Enem. 2010a. Disponível em:

<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ações Internacionais. **Pisa – Programa internacional de avaliação de alunos.** 2010b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em: 20 já. 2010.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46.

KATO, Marielza F. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional:** possibilidades. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ced.pucsp.br/conteudo/dissertacoes_teses/2007.html>. Acesso em: 05 jan. 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio A. da S.; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2009.

LOPES, Betania J. S. **O mapa conceitual como ferramenta avaliativa.** 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LOURENÇO, Abílio A.; PAIVA, Maria O. A. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciência & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. Tradução Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEZZAROBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, Georfravia M. (Org.). **Avaliar:** um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de estudos e pesquisas em avaliação educacional, 1999. p. 29-81.

MINAYO, Maria C. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Jul./Set. 1993. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2009.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Dirce A. F. de. **Avaliação formativa:** re-significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

OLIVEIRA, Eloisa da S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*.* **Ciências & Cognição**, Ano 03, v. 7, p. 27-41, 2006. Disponível em:<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf >. Acesso em: 10 abr. 2009.

OLIVEIRA, Denize C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2010.

OLIVEIRA, Katya L. de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Pedagogia 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2007.pdf>. Acesso em: abr. 2009.

_____. Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE/CA nº 0109/2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/RESOLUCAO%20CEPE-CA%20ndeg%20%2001092009.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Universidade Estadual de Londrina. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Pedagogia 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZO, Juan I.; ANGÓN, Yolanda P. A solução de problemas como conteúdo procedimental da educação básica. In: POZO, Juan I. (Org.). **A solução de problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 139-165.

PUNHAGUI, Giovana C. **O CELTA pelas lentes da avaliação formativa:** um olhar a favor da aprendizagem. 2010. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RAIZER, Cassiana M. **Portfólio na educação infantil:** desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RIBEIRO, Célia. Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para sua compreensão. **Máthesis,** n. 10, p. 235-257, 2001. Disponível em: <http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_235.pdf>. Acesso em 15 dez. 2010.

RIBEIRO, Elizabete A. G.; SOUZA, Nadia A. A auto-avaliação no curso de Pedagogia: do real ao desejável. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. p. 49-62.

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

ROSÁRIO, Pedro S. L.; TRIGO, João; GUIMARÃES, Carina. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n, 2, p. 117-133, 2003. Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416206.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2008.

ROSÁRIO, Pedro S. L. Área curricular de “estudo acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414204>. Acesso em: 01 dez. 2008.

ROSÁRIO, Pedro et al. Auto-regular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **Professores e alunos:** aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-132

_____. Regulação da aprendizagem e emocionalidade no aprender. In: CONGRESO GALAICOPORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA, 8. 2005. **Anais eletrônicos**... Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/66.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2009.

RUY, Raquel C. **Avaliação formativa no ensino fundamental II:** possibilidades enunciadas na atuação docente. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RUY, Raquel C.; SOUZA, Nadia A. Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, p. 49-68, set./dez. 2006. Disponível em:< http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1339/1339.pdf>. Acesso em: 09 set. 2009.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora.** [2008]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2008.

SCALLON, Gérard. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens:** os aportes da psicologia cognitiva. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Aetmed, 2000. p. 155-169.

SFORNI, Marta S. de F. Escola pública e feminização docente – faces do mesmo projeto. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 4, 1997, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 1997.p. 743-754. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab070.rtf>. Acesso em: 27 ago. 2009.

DA SILVA, Adelina L. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: SILVA, Adelina L. da et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Porto – Portugal: Porto, 2004. p. 18-39.

DA SILVA, Adelina L.; SIMÃO, Ana M. V.; SÁ, Isabel. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio**, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/19/19artigo05.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2008.

SILVA, Janssen F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Avaliação formativa reguladora: intencionalidade, características e princípios. **CONSTRUIRnotícias**, ano 8, n. 44, jan./fev. 2009. Disponível em:<http://www.construirnoticias.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2009. Não paginado.

SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SIMÃO, Ana M. V. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: DA SILVA, Adelina L. et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante:** Perspectivas psicológicas e educacionais. Porto – Portugal: Porto, 2004. p. 77-94.

SOUSA, Clarilza P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias,** n. 30. São Paulo: FDE, p. 161-174, 1998. Disponível: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf>. Acesso em: 28 out. 2009.

SOUZA, Nadia A. **a concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense.** 1995. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

_____. **A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente.** 1999. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marilia, 1999.

_____. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em avaliação educacional**, n. 29, p. 149-168, Jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf>. Acesso em: 09 set. 2009.

_____. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos em avaliação educacional,** v. 16, n. 32, p. 57-80, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1241/1241.pdf>. Acesso em: 09 set. 2009.

SOUZA, Nadia A.; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 10, p. 204-227, out. 2009. Número especial. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=550>. Acesso em: 16 nov. 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamentos, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES Cristina Z. **Formação em avaliação:** a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de mudança escolar.** São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Avaliação:** superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação:** a avaliação como processo de inclusão. 2004. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2009.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional:** teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas,** v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. Disponível em:

<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/AVALIACAO_FORMATIVA.htm>. Acesso em: 02 mar. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANARDINI, João B.. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Obrigada! Sua boa vontade e disponibilidade tornam possível o desenvolvimento de nossa pesquisa.

1 DADOS PESSOAIS

Série _____ Turma _____

Gênero ( ) masculino ( ) feminino

Idade _____

Experiência docente ( ) sim ( ) não

Se sim, qual o nível de ensino? _____

qual o tempo de atuação? _____

2 DADOS PARA PESQUISA

1 Para você, o que é avaliação formativa?

_____

_____

_____

_____

2 Descreva em detalhes como foi realizada uma situação avaliativa vivenciada por você, que tenha sido formativa.

_____

_____

_____

_____

3 Relembrando esta e outras situações de avaliação formativa vivenciadas por você, assinale os quatro itens que melhor as particularizam como formativas.

( ) A tarefa avaliativa retornou informando-me das falhas, dificuldades e êxitos.

( ) Levou o professor a alterar sua prática pedagógica.

( ) Ocorreu continuamente durante o processo de ensino/aprendizagem.

( ) Levou-me a refazer um trabalho/atividade para melhorar a nota.

( ) Orientou-me, fornecendo informações do que fazer para vencer as dificuldades.

( ) Levou o professor a organizar atividades diversificadas para reforçar os conteúdos não apreendidos.

( ) “Obrigou-me” a estudar mais: prestar atenção na aula, ler e reler textos, fazer anotações.

( ) Incentivou a interação entre alunos.

( ) A tarefa avaliativa permitiu que eu me conscientizasse de minhas dificuldades, estimulando-me a buscar formas para superá-las.

( ) Propiciou o diálogo e partilha entre professor e aluno.

( ) Houve a retomada, pelo professor, dos conteúdos não apropriados pelos alunos.

( ) Estimulou-me a progredir rumo a patamares superiores de aprendizagem.

( ) A tarefa avaliativa teve idas e voltas, com comentários do professor, que me ajudaram a superar dificuldades.

4 Que sugestões você pode dar para que a avaliação se torne mais formativa?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO

ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Como aluna do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, venho solicitar sua contribuição para a pesquisa intitulada “Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente”, a qual estou realizando sob orientação da Professora Dra. Nadia Aparecida de Souza.

O objetivo do estudo é: deslindar e analisar a concepção e as características da avaliação formativa, enunciadas por discentes de um curso de Pedagogia, contrapondo-as ao proposto pela teoria.

A sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a consecução do estudo, possibilitando conhecermos a compreensão discente acerca da avaliação formativa. Por isso, conto com sua colaboração na resolução do questionário em anexo.

O questionário a ser respondido é anônimo, de forma que o sigilo das respostas é assegurado. Não economizem palavras, afinal, quanto mais completos forem as suas respostas, maior a quantidade de elementos de análise para efetivação do estudo.

Agradeço sua colaboração,

Elizabete Aparecida Garcia Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO

Eu, _____,
consinto em participar da pesquisa intitulada **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**, realizada pela aluna do programa de mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina, Elizabete Aparecida Garcia Ribeiro, estando ciente do objetivo do estudo, bem como da possibilidade de retirar o aceite firmado nesse documento a qualquer tempo, sem necessidade de justificativa.

Londrina, ...

Assinatura .....

Telefone .....

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Questões introdutórias

1 O que você está achando do curso? ele está atingindo suas expectativas?

2 Como você percebe o processo avaliativo em sua graduação?

Questões para o estudo

3 Para você, o que é avaliar a aprendizagem?

4 Você considera a avaliação da aprendizagem importante? Por quê?

5 Se um aluno seu tirasse uma nota inferior à média, o que você faria?

6 Do seu ponto de vista, por que alguns alunos aprendem e outros não?

7 O que você compreende por avaliação formativa?

8 Para que serve a avaliação formativa?

9 Em que momento da ação pedagógica ela deve ser realizada?

10 Para você, o que torna uma avaliação formativa?

11 De que forma você realizaria uma avaliação formativa?

12 Quais as características de uma avaliação formativa?

13 O que você faria para que um aluno seu aprendesse um conteúdo que ele não conseguiu dominar?

14 Comentários adicionais?

Agradecimentos

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Eu, _____, Discente do Curso de Pedagogia estou ciente que a pesquisa intitulada "**Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente",** realizada por Elizabete Aparecida Garcia Ribeiro, aluna do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, tem como objetivo geral **deslindar e analisar a concepção e as características da avaliação formativa, enunciadas por discentes de um curso de Pedagogia, contrapondo-as ao proposto pela teoria.**

Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou acadêmico. Ainda, fui informado(a) que minha privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo à entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para utilização das informações.

Em, de maio de 2010.

_____

Assinatura