

Avaliação formativa como prática significativa no processo de ensino e aprendizagem



10.56238/sevedi76016-021

Brena Parente de Carvalho Pires

Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina – PE
E-mail: brenaparente2@gmail.com

Mateus Matias Gomes

Graduando em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina – PE
E-mail: mateusmatias201@gmail.com

Paulo César Marques de Andrade Santos

Doutor em Educação, professor do colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – Unidade de Petrolina (PE). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPPI)

E-mail: paulo.marques@upe.br

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito responder a seguinte questão: como a avaliação formativa pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Assim, visamos compreender de que forma avaliação formativa contribui com o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente educacional formal. Para alcançarmos nosso objetivo, realizamos uma revisão bibliográfica na biblioteca digital da *SciElo* que hospeda diversos periódicos renomados, permitindo o fácil acesso a milhares de trabalhos acadêmicos de alta qualidade. Utilizou-se como descritor, a fim de encontrar publicações relacionada ao nosso objetivo, o termo: avaliação formativa. Após filtragem dos dados, foram encontrados oito publicações de cinco periódicos. A fundamentação teórica foi dividida em duas seções, a primeira traça um breve panorama histórico da Avaliação educacional desde o seu início até os dias atuais. A segunda, aborda concepções e funções da avaliação, na qual apresentamos as avaliações diagnóstica, somativa e, com um foco maior, a avaliação formativa. Dos artigo encontrados, seis foram submetidos à

análise. Constatou-se que tratam da avaliação formativa em diferentes cenários desde a formação inicial de professores até à educação de alunos surdos demonstrando que ela é uma alternativa viável que contribui para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a aprendizagem, tornando os alunos participantes ativos desse processo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Avaliação formativa.

ABSTRACT

The present work aimed to answer the following question: how can formative assessment contribute to the development of student learning? Thus, we aim to understand how formative assessment contributes to the teaching and learning process in the formal educational environment. To achieve our goal, we performed a bibliographic review in the *SciElo* digital library that hosts several renowned journals, allowing easy access to thousands of high quality academic works. In order to find publications related to our objective, the term: formative assessment was used as a descriptor. After filtering the data, eight publications from five journals were found. The theoretical foundation was divided into two sections, the first one provides a brief historical overview of Educational Assessment from its beginnings to the present day. The second addresses conceptions and functions of evaluation, in which we present diagnostic, summative and, with a greater focus, formative evaluation. Of the articles found, six were submitted to analysis. It was found that they deal with formative assessment in different scenarios from the initial training of teachers to the education of deaf students, demonstrating that it is a viable alternative that contributes to the development of necessary strategies for learning, making students active participants in this process.

Keywords: Learning assessment. Pedagogical practice. Formative assessment.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido, muitas vezes concebida, no âmbito educacional formal, como uma parte distinta do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como um momento de mensuração do quanto os estudantes conseguiram ser enquadrados aos objetivos previamente estabelecidos. Numa abordagem pedagógica moderna, a avaliação é uma prática ativa, dinâmica e participa diretamente na construção do conhecimento do aluno, na medida em que possui também uma função orientadora e cooperativa, pois permite ao educador refletir sobre sua prática, buscando estratégias e métodos para superar as barreiras enfrentadas por aqueles que apresentam dificuldades durante o percurso de aprendizagem.

A avaliação educacional tem início com as contribuições de Ralpy Tyler na década de 1930 e verificadas na educação nacional a partir da década de 1960. Com o passar do tempo, foi repensada dentro de um modelo de educação que não mais concebe a figura do professor como o detentor absoluto de todo o saber transmitido em sala de aula, cabendo aos alunos, obedecê-lo e ouvi-lo em todas as circunstâncias.

No que se refere a atual orientação legal no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/1996 não prioriza um sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Ela determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulative com prioridade dos aspectos qualitativos.

A avaliação faz parte do cotidiano das pessoas. A todo momento, estamos sendo avaliados seja numa entrevista de emprego, concurso, em atividades realizadas no dia. Partindo para o contexto escolar, avaliar não é apenas atribuir números a cada aluno, mas refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Durante o período de Estágio Supervisionado Obrigatório percebeu-se que utilizavam práticas avaliativas tradicionais centradas na classificação do aluno, por meio de provas, boletins cabendo apenas memorizar e reproduzir os conteúdos. Daí surgiu a curiosidade e observou-se a necessidade de um maior aprofundamento acerca do tema.

Com esta pesquisa, pretende-se responder a seguinte questão: como a avaliação formativa pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos? As avaliações, nas escolas de nosso país, é por muitas vezes, tida como instrumento para coerção, uma forma de forçar um bom comportamento e de punir quem não se enquadra nos padrões esperados. Cientes dessa realidade ainda muito presente, buscamos, com esta pesquisa, compreender como a avaliação formativa contribui para o processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar.

Esta foi uma pesquisa de revisão bibliográfica realizada na biblioteca digital da *SciElo* (*Scientific Electronic Library online*) que pode ser acessada em <https://scielo.org/>. A plataforma foi escolhida pela quantidade e a facilidade de acesso a trabalhos acadêmicos de reconhecida qualidade.

Para a busca dos trabalhos, utilizamos o descritor **avaliação formativa**, resultando em um universo de cento e trinta e três trabalhos. Após filtragem, restaram oito artigos que tratavam acerca da temática

pretendida. Destes, um voltava-se para a avaliação externa da aprendizagem e o outro referia-se à autoavaliação institucional. Diminuindo, assim, para um total de seis resultados.

Deste modo, ao ampliar a discussão acerca das contribuições da avaliação em uma perspectiva formativa, esta pesquisa pode contribuir para que docentes, tanto do nível básico quanto do superior, reflitam e repensem as suas práticas em sala de aula a partir de uma concepção que tem muito a contribuir com a aprendizagem de seus alunos. Ainda, pode-se utilizar essa revisão bibliográfica para verificar lacunas acerca da avaliação formativa que precisem ser mais bem investigadas.

O presente trabalho foi dividido em seções iniciando pela introdução apresentando o assunto que será discutido ao longo do texto, a fundamentação teórica dividida em duas subções que trazem na primeira a trajetória histórica da avaliação sobre a visão de autores: Viana (2000), Dias (2002), Luckesi (2011) e também concepções e funções da avaliação segundo estudiosos como Libaneo (1991), Oliveira (2008), Perrenoud (2000) trazendo suas contribuições a partir de ideias e pensamentos acerca do tema abordado. A seção seguinte apresenta o percurso metodológico trilhado neste iterim. Por fim, as considerações finais seguida das referências utilizadas para a construção dessa pesquisa.

2 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É necessário compreender a avaliação de um período para buscar entender seus aspectos atuais, pois ela está centrada em momentos e tendências sociais e políticas. De acordo com Viana (2000), desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousa-se dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, sua trajetória histórica não é recente, haja vista que se pode encontrar vestígios de sua existência nos povos antigos, pois segundo Dias (2002), há milênios chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados cargos. Em algumas tribos, os jovens só eram considerados adultos após terem sido aprovados em testes referentes aos seus usos e costumes.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação como sinônimo de provas e exames é herança trazida ao Brasil pelos jesuítas, pois enfatizavam a memorização e os castigos físicos eram constantes. Castigava-se ou premiava-se de acordo com a disciplina e o rendimento escolar. Por mais de dois séculos, o ensino jesuíta se baseou em princípios clássicos de transmissão de conteúdo acadêmico e de estudos religiosos. Aranha (1989, p. 51) revela que

O ensino jesuíta possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio da repetição, com objetivo de serem memorizados. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “Sabatina” utilizada muito tempo para indicar formas de avaliação

Dessa forma, a educação se transformava em um ato de depositar. O ensinar, nesta perspectiva, é uma doação, uma transmissão de conhecimento em que os alunos recebem o depósito de conteúdos. Estes são considerados verdades absolutas, dissociadas do cotidiano do aluno e de sua realidade social, tornando a prática pedagógica estática sem pretender qualquer modificação na sociedade. Não há reflexão, não há

criatividade, não há transformação e não há saber. Nesse sentido, o professor detém o conhecimento e somente transmite para o aluno que assume um papel marcado pela passividade. Para Rabelo (1998)

num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que pode esperar do processo de avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística (RABELO, 1998, p. 47).

Com o passar do tempo, a área educacional voltou-se a preocupações mais profundas quanto às consequências da aplicação de avaliações para os alunos e as diferentes possibilidades de uso dos resultados para a garantia da aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011), A avaliação somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. No caso do Brasil, iniciou a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Luckesi (2011, p. 14) afirma ainda que

LDB de 1961, ainda contém um capítulo sobre exames escolares e a lei n. 5.692/71 que redefiniu o sistema de ensino no país em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “aferação do aproveitamento escolar” mas ainda não se serviu do termo “Avaliação da aprendizagem”. Somente a LDB de 1996 se serviu dessa expressão no corpo legislativo

A atual legislação educacional brasileira conseguiu assimilar as novas proposições, porém a prática escolar ainda está bastante longe de consegui-la. Nas escolas públicas e particulares, as práticas se assemelham mais aos exames do que à avaliação da aprendizagem. Para Hoffman (1994), o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas potencialidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem.

Guba e Lincoln (1989 *apud* DIAS; TOMPIERE, 2013) discorrem que a avaliação é dividida em quatro etapas de evolução de conceitos: Mensuração, descrição, julgamento e negociação. Dias e Tompiere (2013) apresentam também uma quinta fase, a avaliação social. Cada geração apresenta uma evolução de conceitos que vai incorporando paulatinamente novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e à prática da avaliação da aprendizagem. Todos estes fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual. Ainda, hoje, existe um certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos ou qualitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação. Perrenoud (1999) sugere uma reestruturação da escola quanto à sua forma de avaliar, propondo uma avaliação formativa. Segundo Allal (1986), a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven num artigo sobre avaliação dos meios de ensino (Currículos, manuais, métodos, etc). Para Hadji (2001), a avaliação formativa oferece o levantamento de informações úteis à regulamentação do processo de ensino e de aprendizagem, se distanciando-se muito da tradicional ao ser analisado o seu foco e objetivo.

A avaliação é o principal recurso que se tem para diagnosticar a evolução da aprendizagem dos alunos, o que cada estudante aprendeu ou não durante um período. Essa afirmação corrobora com o ponto de vista de Gatti (2009), quando defende que a avaliação deve ser feita de maneira contínua de modo a acompanhar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno e, para isso é necessário que os professores estejam capacitados e aptos a elaborarem instrumentos de avaliação condizentes com o trabalho realizado em sala de aula.

Faz-se necessário que o educador compreenda a necessidade de um acompanhamento próximo de seus educandos, visualizando suas necessidades individuais e tornar com que isto se transforme em novas habilidades para futuras atividades, como é explicitado por Hoffmann (1994), o **acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber**. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além”.

3 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação vem sendo discutida constantemente por diversos pensadores. Para Libaneo (1991), por exemplo, a avaliação é “um componente do processo de ensino aprendizagem que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas” LIBANEO, 1991, p. 196).

Neste sentido, a avaliação é o ato de saber o que o sujeito aprendeu, analisando seus resultados e emitindo um juízo de valor sobre isso. Haja vista que este processo permite ao educador saber se os seus objetivos foram alcançados ou não, possibilita-o rever sua prática utilizada dentro da sala de aula. Demo (1999) ressalta que avaliar é refletir, planejar e atingir propósitos que estejam relacionadas a ação educativa, social e política. Já para Sant’Ana (1995, p. 29)

a avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja ele teórico (Mental) ou prático.

No que tange especificamente a sala de aula, a prática avaliativa está entrelaçada com o trabalho do professor, todavia, é indispensável que ele compreenda que, como afirma Haydt (1992), a avaliação é um sistema amplo que envolvendo várias concepções, não se reduz a apenas um conceito. Ainda de acordo com Haydt (2002), é importante conhecer as três funções que a avaliação exerce que é a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica geralmente acontece no início do período letivo, mas segundo Oliveira (2008) ela pode ocorrer a qualquer momento em que a escola ou o professor detectarem problemas graves de aprendizagem, motivação, aproveitamento entre outros. Ela se caracteriza por levantar dados sobre o conhecimento de cada educando colocando em evidência seus pontos fortes e fracos para que assim o educador faça um plano de ação adequado para aquela turma. A avaliação diagnóstica adquire um caráter investigativo identificando as aptidões, competências ou dificuldades daquele estudante. Segundo Hoffmann (2006, p. 68), por intermédio da avaliação diagnóstica, busca-se

investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] Enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as práticas de recuperação.

Identificar o conhecimento relevante e as características do aluno da turma, segundo Oliveira (2008), permite ao professor fazer planos para que cada estudante alcance o sucesso na escola assegurando que todos atinjam os objetivos mínimos estabelecidos. Alguns resultados do diagnóstico, portanto, interessam não só ao professor, mas também aos próprios alunos e seus pais. Este tipo de avaliação compreende além dos aspectos cognitivos, importantes dimensões emocionais e até mesmo físicas.

A avaliação Somativa vem da palavra “soma” tendo como base os resultados que ocorrem no final de uma unidade ou semestre etc. Segundo Oliveira (2008, p. 311), “ela é usada, tipicamente, para tomar decisões a respeito da promoção, reprovação ou reenturmação dos alunos”. Diante disto, o professor analisa se aquele educando está apto para ser promovido para o próximo ano. Geralmente, a única preocupação da escola, alunos, pais e professores é com a nota final que é informação densa e diz pouco sobre o que o aluno, de fato, aprendeu

Segundo Oliveira (2008), a avaliação formativa pode se dar de maneira formal e informal. Formalmente ela se dá por meio dos instrumentos usados pelo professor de maneira episódica ou de maneira regular ao final de cada unidade ou bimestre ou em outras oportunidades previstas no programa de ensino e no calendário escolar. Informalmente, ela ocorre no dia a dia na sala de aula. A avaliação permanente ou não, formal ou não, deve sempre visar vários efeitos e objetivos um deles é dar *feedback* informando ao aluno sobre seu acerto ou grau de acerto.

A avaliação formativa não pode ser encarada apenas como um momento específico, deve ser concebida como um processo que acontece diariamente, ocasionalmente e periodicamente por meio de testes de cada subunidade, ao rever os cadernos, o dever de casa entre outros procedimentos formais ou informais que se dão no âmbito das sala de aula. Por meio dela o professor vai observar o desempenho de cada aluno durante o ano letivo. Para Gil (2006, p. 247)

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

Dentre os propósitos da avaliação formativa não está a classificação, pois essa perspectiva pretende fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento, tornando o erro essencial para o seu desenvolvimento. Essa modalidade da avaliação é importante importante, sobretudo, para que aconteça o *Feedback*, para esclarecer e conseqüentemente para orientar os alunos sobre o seu nível de aprendizagem.

Perrenoud (2000) afirma que todos têm o direito de errar para evoluir e ninguém aprende sem errar. Errando reflete-se mais sobre o problema e sobre como resolvê-lo por meio de ações. Assim, o erro assume o papel de identificar a dificuldade do aprendiz para que o educador intervenha objetivando seu aprendizado. Concorda-se com Hadji (2001, p. 20) quando elenca que

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

Essa perspectiva de avaliação proporcionara ao professor informações que o possibilita refletir sobre sua prática e procurar meios de redefinir seu trabalho sendo, segundo Oliveira (2008), a avaliação formativa que irá corrigir os rumos do processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser feita no dia a dia da sala de aula de maneira contínua e informal.

Não se deve deixar passar muito tempo sem auxiliar o aluno em relação ao erro cometido. O *feedback* deve ser dado o mais rápido possível, porque assim o aluno terá mais tempo e facilidade para assimilar o equívoco que cometeu. Na avaliação formativa, os tipos mais frequentes e importantes de *feedback* incluem a correção ou verificação da resposta. O que, em diversas circunstâncias, deixa o estudante ciente se acertou ou se errou e o quão próximo ou longe está do objetivo final. Para Oliveira (2008, p. 332)

além de dar o *feedback* o professor pode ressaltar ou elogiar aspectos da resposta ou do raciocínio ou do comportamento do aluno. O elogio dado a um colega é compreendido como tal pelos demais alunos que estão na mesma condição. Os reforços devem-se referir tanto aos produtos quanto aos processos de aprendizagem, incluindo aspectos que fortalecem a motivação.

Dentro da avaliação formativa, o erro se torna parte essencial para o desenvolvimento do aluno e servirá para o educador corrigir os rumos e buscar meios para a construção do seu conhecimento como afirma Luckesi (2002), o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento. Moysés (2001, p. 69) pontua que “o educador tem que estar atento para reconstruir o conhecimento a partir do erro. Ao descobrir algo errado no caderno, ele deve levar o aluno a descobrir onde errou, pois eles se tornam oportunidades de aprendizado”.

Para Luckesi (2002), seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando. Nas escolas, o erro não pode ser visto como um fracasso que merece castigo, mas como uma ferramenta rica para compreender a estruturação do pensamento do educando sendo um ser em constante formação e desenvolvimento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A metodologia do trabalho científico é a bússola que relembra os autores do caminho a ser percorrido para se chegar ao local almejado e indica ao leitor a forma como o percurso foi pensado e desenvolvido com a expectativa de se alcançar os objetivos previamente pretendidos. Sendo assim, essa seção tem a finalidade de descrever as ações dos autores que os levaram aos resultados encontrados.

Com este trabalho, visou-se realizar uma pesquisa bibliográfica com base nos dados selecionados na biblioteca digital da SciELO, no sentido de encontrar em seu universo bibliográfico, artigos qualificados que tratam da avaliação da aprendizagem, com ênfase na avaliação formativa. Tivemos como indagação para pesquisa a seguinte pergunta de partida: como a avaliação formativa pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos?

Para responder a essa questão, elegemos como meta para levantamento de dados o seguinte objetivo: compreender como a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Para tanto, foi utilizado como descritor o termo de busca **avaliação formativa** com intuito de encontrar respostas a questão posta. Como resultado da consulta, encontramos diversos ambientes em que a avaliação formativa é utilizada: (I) no estágio de alunos no processo de formação inicial de professores; (II) na educação inclusiva de alunos usuários de Libras; (III) na prática docente quanto a articulação entre a avaliação somativa e formativa; (IV) no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos técnicos de Física; e (V) na pesquisa resultante das observações e narrativas de atividades em sala de aula.

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que a questão que deu origem a essa pesquisa é envolta em uma complexidade que não a permite ser respondida por meio da quantificação. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais ampla quando se trata de um objetivo que envolva a humanidade e suas relações.

4.2 A COLETA DE DADOS

A SciELO é um portal de periódicos que abarca publicações em inglês, espanhol e português. Recebe publicações de revistas científicas da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Cuba, de Portugal entre outros países e disponibiliza acesso completo aos trabalhos publicados. Além disso, possui um excelente sistema de filtragem que aumenta a relevância das produções encontradas durante uma pesquisa.

Com a finalidade de encontrar literatura sobre o tema serão estudados artigos buscados na plataforma *SciELO* localizada no endereço eletrônico <https://scielo.org>. utilizou-se como descritor o termo **Avaliação formativa**, para o qual foi apresentado o resultado contendo um total de 133 trabalhos.

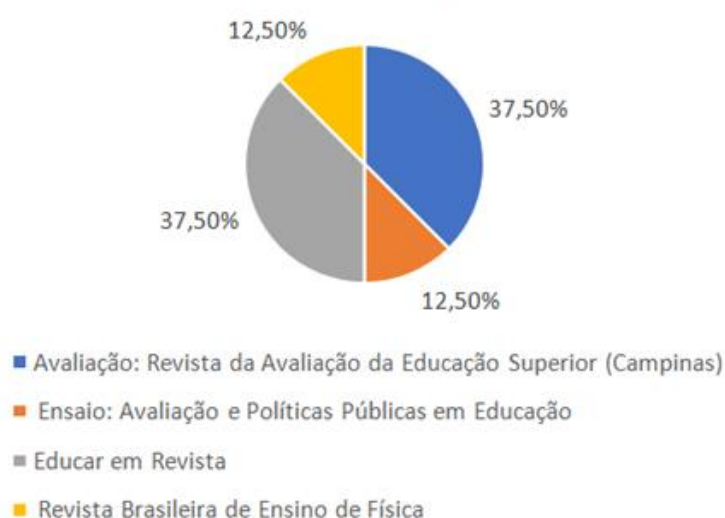
Em seguida, utilizou-se, a fim de delimitar a amostragem, os seguintes critérios como filtros: (I); publicações realizadas no Brasil; (II) Publicadas em português; (III) Ano de publicação de 2015 a 2017

(IV) Temática na área de Ciências Humanas; (V) Educacional; (VI) Citável (VII) como tipo de literatura, artigos. O que resultou em treze trabalhos encontrados.

Em seguida, foram selecionados quatro periódicos todos de classificação Qualis A1. São eles:

- Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) (ISSN: 1414-4077) com 3 artigos;
- Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (ISSN: 1809-4465) com 1 artigos;
- Educar em Revista (ISSN: 1984-0411) com 3 artigos;
- Revista Brasileira de Ensino de Física (ISSN: 1806-9126) com 1 artigo.

Percentual de artigos por periódico



Os periódicos, Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior e Educar em Revista apresentaram cada um 37,50% do resultado da pesquisa. As revistas Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Revista Brasileira de Ensino de Física cada uma com 12,50% dos artigos encontrados. O quadro a seguir apresenta a relação dos oito artigos encontrados que citam a Avaliação Formativa.

Quadro 1: relação dos artigos encontrados na SciELO que tratam sobre a Avaliação Formativa

Revista	Artigo	Autores
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Ago 2017, Volume 22 N° 2 Páginas 420 – 439	A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico português: o relato do supervisor da universidade	Carlos Alberto Ferreira; Ana Maria Bastos
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Abr 2017, Volume 22 N° 1 Páginas 271 – 297	Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições	Natália Luiza Silva; Olenir Maria Mendes.
Educar em Revista Dez 2016, N° 62 Páginas 125 – 141	Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras	Terezinha Nunes; Rosane Vargas.
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Nov 2016, Volume 21 N° 3 Páginas 767 - 782	A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor	Carmen Célia Barradas Correia Bastos; Nelci Aparecida Zanette Rovaris.
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Set 2016, Volume 24 N° 92 Páginas 637 - 669	A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?	Leonor Santos.
Revista Brasileira de Ensino de Física Mar 2015, Volume 37 N° 1 e location 1508	Concepções alternativas dos estudantes sobre conceitos térmicos: Um estudo de avaliação diagnóstica e formativa	Alexandre Neves Louzada; Marcos da Fonseca Elia; Fábio Ferrentini Sampaio.
Educar em Revista 2015, N° spe1 Páginas 109 - 135	Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas	Domingos Fernandes.
Educar em Revista 2015, N° spe1 Páginas 35 - 53	Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?	Benigna Maria de Freitas Villas Boas; Elisângela Teixeira Gomes Dias.

Fonte: Autoria dos pesquisadores

O uso do descritor nos possibilitou a chegar a estes oito trabalhos, no entanto, dois destes artigos que tratam da avaliação formativa, na dimensão da avaliação escolar ou institucional, não discorrem especificamente da avaliação da aprendizagem em sala de aula, sendo assim excluídos. Esses artigos são: A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor, das autoras Carmen Célia Barradas Correia Bastos e Nelci Aparecida Zanette Rovaris e Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? De autoria de Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Elisângela Teixeira Gomes Dias.

5 RESULTADOS

No cenário que trata estágio de alunos no processo inicial de formação de professores encontramos o artigo **A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico português: o relato do supervisor da universidade** dos autores Carlos Alberto Ferreira e Ana Maria Bastos publicado em Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Ago 2017, Volume 22 N° 2 Páginas 420 – 439.

A questão que norteou a pesquisa foi “qual o discurso do supervisor do estágio do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua prática de avaliação das aprendizagens realizadas pelos futuros professores nessa unidade

curricular?” Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumento para coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor supervisor de estágio da universidade.

Como objetivos, se pretendeu compreender a concepção de avaliação das aprendizagens do supervisor do estágio no 1º ciclo do ensino básico; caracterizar os procedimentos da prática de avaliação das aprendizagens dos futuros professores no estágio referidos pelo supervisor; identificar as técnicas e os instrumentos de avaliação das aprendizagens dos estagiários referidos pelo supervisor; verificar, a partir do discurso do supervisor do estágio, o papel dos estagiários no processo de avaliação das suas aprendizagens; identificar os obstáculos apontados pelo supervisor do estágio à realização da prática de avaliação das aprendizagens no contexto desse componente curricular.

A habilitação para o exercício da docência em Portugal estará completa apenas após a conclusão de dois ciclos de formação. O primeiro, sendo uma licenciatura com duração de três anos e em seguida, um mestrado com duração de dois anos. Estando, portanto, separados, entre essas duas fases, o ensino das ciências especializadas e das que se voltam para as questões pedagógicas respectivamente. É importante também ressaltar que apenas no último ano de sua formação o aluno realizará o estágio em uma escola. Sendo assim o momento no qual se tem mais evidente a necessidade de mobilização dos conhecimentos construídos até o momento.

Esta perspectiva de formação atribui como principal função docente a mobilização dos conhecimentos construídos, a fim de resolver situações problema encontradas no cotidiano do ambiente escolar. Surge, com mais evidências, neste momento, a necessidade de avaliar a formação inicial dos futuros professores em uma perspectiva em que suas competências possam ser avaliadas, abandonando, portanto, as avaliações meramente escritas e/ou orais. Devendo também o aluno participar ativamente desse processo, estabelecendo critérios para a avaliação de suas próprias ações e tendo informações para regular sua aprendizagem.

Nesse artigo, foi possível verificar a utilização de instrumentos avaliativos diversificados, a partir dos quais e “em função das valorações que as informações recolhidas [...] o supervisor orientava continuamente os futuros professores no exercício da docência no 1º ciclo do ensino básico” (FERREIRA; BASTOS, 2017, p. 433) Ressaltando ainda que “é fundamental essa dimensão formativa e formadora da avaliação das aprendizagens, já que é através dela que melhor se consegue que os estagiários tomem consciência das aprendizagens que vão fazendo e das dificuldades ou erros que vão cometendo” (FERREIRA; BASTOS, 2017, p. 430).

No cenário da educação inclusiva de alunos usuários de Libras, encontramos o artigo “**Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras**” das autoras Terezinha Nunes e Rosane Vargas, o qual teve como objetivo de pesquisa verificar a relevância de um instrumento para a avaliação de textos produzidos por alunos brasileiros usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nesse artigo, as autoras apresentam um instrumento para a avaliação formativa de alunos com surdez. O instrumento é uma adaptação de uma versão originalmente criada por Burman, Evans e Nunes (2008, *apud* NUNES; VARGAS, 2016) para usuários da Língua Britânica de Sinais (LBS).

A pesquisa foi realizada em quatro escolas para alunos surdos na Área Metropolitana de Porto Alegre e teve inicialmente quarenta e seis participantes de sete anos e quatro meses de idade a dezesete anos e onze meses que estudavam entre o segundo e o oitavo ano do Ensino Fundamental.

As escolas para pessoas com surdez foram selecionadas pela maior probabilidade de encontrar alunos falantes de Libras. Da quantidade inicial de participantes, alguns foram excluídos por apresentarem outras condições que interfeririam nos resultados do estudo como por exemplo não terem atingido o estágio mais básico da escrita que segundo Ferreira e Teborosky (1999, *apud* NUNES e VARGAS, 2016), é compreender que é com a base alfabética que se constrói a escrita. Restaram como sujeitos da pesquisa apenas dezoito alunos usuários de Libras com idades entre dez anos e nove meses e dezesete anos e nove meses. Destes, dois tinham perda auditiva moderada, nove alunos com deficiência grave e sete com uma condição severa.

O instrumento avaliativo se inicia com a exposição de quatro imagens pelo professor. As imagens eram uma sequência de ações, sem fala escrita e que pudessem ser descritas e narradas de forma subjetiva, coesa e coerente pelos alunos. Após as imagens serem exibidas, o professor discutiu com os estudantes levantando possibilidades distintas de narração da história. Em seguida, cópias das imagens eram entregues a cada estudante e solicitado que eles escrevessem uma história a partir delas. Como o objetivo não era verificar a ortografia os alunos podiam pedir um cartão com a escrita correta da palavra que eles tivessem dúvidas ao professor.

Segundo Nunes e Vargas (2016, p. 138), “o ensino dos alunos surdos deve buscar avaliações formativas apropriadas para o planejamento de objetivos adequados para cada aluno”. Cada aluno então apresenta um ritmo de aprendizagem e esses aspectos precisam ser respeitados

para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliações deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-los (UNESCO, 1994, p. 9).

Diante disso, o educador não deve esperar do aluno Surdo a mesma produção de um aluno ouvinte, pois cada estudante é diferente, com ou sem uma limitação tendo que respeitar suas particularidades. O decreto nº 5.626/2005 determina que o aluno Surdo tenha uma avaliação diferenciada. Apresenta em seu texto a seguinte diretriz “VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Para Oliveira e Campos (2005), a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu

desenvolvimento muitas vezes bastante diferenciado. É certo que as características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações necessárias para garantir a escolaridade desses alunos. Para os autores Nunes e Vargas (2016) a escola precisa criar constantemente situações didáticas significativas, pois

o processo de avaliação deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico ambientais, flexibilidade curricular etc); O contexto escolar (projeto da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc) (BRASIL, ANO p. 57)

Nessa perspectiva, destaca-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999) expressam que o ato de avaliar precisa levar em conta diversos aspectos como o contexto da aula e o escolar (BRASIL, 1999).

No cenário da Prática docente quanto à articulação entre a avaliação somativa e formativa encontramos o artigo intitulado “**A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?**” de autoria de Leonor Santos publicado na Ensaio: Avaliação em políticas públicas no ano de 2016 possuindo 33 páginas. Foram realizados três estudos empíricos, trazendo exemplos ilustrativos de articulação entre a avaliação somativa e formative identificando suas semelhanças e diferenças. Tendo como propósito de problematizar e discutir respostas conducentes a uma possível articulação entre esses dois tipos de avaliação.

A investigação evidencia que a prática continuada de avaliação formativa traz benefícios para os aluno. Segundo Santos (2016), existem duas funções essenciais dentro da avaliação a primeira ligada ao propósito formativo que é avaliar para ajudar a aprender e a segunda ao registro somativo para sintetizar a aprendizagem. Para a autora o objetivo da avaliação formativa seria fornecer evidências fundamentadas e sustentadas de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem, visto que

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

Diante disso, a avaliação formativa acompanha o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, a partir de informações que direcionam a ação pedagógica. A autora traz refelte ainda sobre o papel do erro no contexto formativo e somativo, enfatizando que

num contexto formativo, errar é encarado como um fenômeno inerente ao processo de aprendizagem (Só erra quem aprende) e o erro constitui uma fonte essencial para uma ação consequente, sustentada na sua interpretação. Já no contexto somativo o erro tem sua uma função contabilista. (SANTOS, 2016, p. 646).

Então, o erro assume o papel de facilitador da aprendizagem em uma abordagem formativa e no propósito somativo ao um certo valor predefinido. No artigo, foi possível verificar que a avaliação

formativa apresenta uma função interativa como a própria autora apresenta. Ela se desenvolve a par e passo com as atividades de aprendizagem ela está presente no cotidiano da sala de aula. Segundo Santos (2016, p. 660) é imprescindível “reconhecer que uma prática de avaliação somativa e formativa exige do professor conhecimento sobre a avaliação, conhecimento do conteúdo para ensinar”. Então, para saber avaliar é preciso conhecer e subsidiar-se pelos aspectos teórico-epistemológicos da avaliação.

No cenário do processo de ensino e aprendizagem de conceitos térmicos da Física, a produção encontrada foi **Concepções alternativas dos estudantes sobre conceitos térmicos:**

Um estudo de avaliação diagnóstica e formative, dos autores Alexandre Neves Louzada; Marcos da Fonseca Elia; Fábio Ferrentini Sampaio publicado na Revista Brasileira de Ensino de Física Mar 2015, Volume 37 N° 1 elocation 1508.

Para isso, traduziram e adaptaram um instrumento desenvolvido por pesquisadores australianos. A adaptação foi testada com alunos de ensino médio e apresentou resultados positivos. Os autores consideram importante o uso de instrumentos avaliativos diagnósticos e formativo porque

para que uma estratégia de ensino se mostre eficiente é necessário levar em conta o conhecimento prévio dos estudantes sobre o que se pretende ensinar, caso o contrário os alunos terão dificuldades de assimilar as novas informações. Além disso, suas concepções alternativas permanecerão e outras decorrentes das anteriores poderão até surgir. LOUZADA; ELIA; SAMPAIO; 2015, p. 8)

No cenário da pesquisa resultante das observações e narrativas de atividades em sala de aula foi encontrado o artigo **Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas** de autoria de Domingos Fernandes, publicado no periódico Educar em Revista 2015, N° spe1 Páginas 109 – 135 e o segundo trabalho é intitulado **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições** produzido por Natália Luiza Silva e Olenir Maria Mendes publicado em Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Abr 2017, Volume 22 N° 1 Páginas 271 – 297.

A publicação de autoria de Domingos Fernandes foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal sendo parte de uma pesquisa mais ampla que buscava descrever, analisar e interpretar práticas de professores das quatro grandes áreas de ensino, sendo elas as: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias.

Este artigo, especificamente, foi de abordagem qualitativa e teve por objetivo compreender as práticas de ensino e avaliação de dois professores (de turmas distintas) de Artes e Humanidades. O objetivo foi alcançado por meio de observação das aulas e entrevistas semiestruturadas realizadas com dois grupos de alunos (um com quatro e outro com cinco participantes voluntários) e os dois professores. As entrevistas foram realizadas ao final do semestre letivo e cada uma teve duração de cerca de uma hora.

Constatou-se a partir das entrevistas e observações que um dos professores, apesar de pressupor a avaliação formativa em seu planejamento, realizava apenas aulas expositivas, sem nenhuma participação significativa dos estudantes entre si ou com o docente durante todo o semestre letivo. No que diz respeito

à avaliação, foi solicitado aos alunos a produção de dois trabalhos escritos e realizados individualmente, após o fim do semestre letivo. Assim, as práticas adotadas pelo professor assumiram apenas função somativa, não contribuindo para o processo de construção de aprendizagem.

Em contrapartida, as aulas da outra turma observada, apresentaram uma dinâmica diferente. Sempre com interação, seja dos alunos entre si, seja com o professor da disciplina. Dentro das possibilidades, o professor dava *feedback* acerca das atividades que os alunos realizavam. As avaliações eram também formativas, buscando (re)direcionar os caminhos para a aprendizagem.

Segundo Fernandes (2015, p. 132)

a distribuição de *feedback*, imediatamente ou pouco tempo após a realização de uma tarefa, revelou ser um procedimento muito valorizado pelos alunos porque, na sua opinião, os ajudava a orientar e/ou reorientar o seu trabalho, tornando claro o que se pretendia, a situação em que se encontravam e o caminho que tinham que percorrer para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Aqui se tratou de um *feedback* formativo, não apresentando as informações do resultado do processo de ensino e de aprendizagem, mas interferindo diretamente no percurso deste. Para Freire (1986, p. 125)

o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Neste sentido, o diálogo entre professor e aluno constitui-se como parte essencial no caminho que conduz ao conhecimento do objeto estudado.

Nesse artigo, foi possível verificar que apesar de como afirma Fernandes (2017), o professor, que adotou práticas de avaliação formativa, fazer isso de modo intuitivo e não ter uma fundamentação teórica explícita, as ações tomadas de decisões contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes que, a partir do diálogo estabelecido entre professor e aluno, obtiveram informações para o redirecionamento dos esforços dos alunos para aspectos que precisavam ser melhorados.

No artigo seguinte, **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições** a pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia e buscou investigar as práticas avaliativas nos cursos de graduação que têm como diretriz a avaliação formativa. Visando entender as concepções de avaliação encontradas nesses cursos e se realmente se constitui uma avaliação para a aprendizagem.

A pesquisa se deu em três momentos distintos, no primeiro se analisou 24 Projetos Político-Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), e foram selecionados seis projetos dois de ciências, exatas, dois de ciências humanas e dois de ciências biomédicas, os cursos eram tanto de bacharelados quanto de licenciaturas. Na segunda etapa, as autoras realizaram análise nos planos de disciplinas de professores que ministraram aulas no primeiro semestre de 2014. Na última fase, foram entrevistados alguns dos professores que participaram das etapas anteriores.

Entende-se que a avaliação não é essencialmente excludente, mas o seu uso dentro dos ambientes escolares que reproduzem padrões de uma sociedade neoliberal que privilegia “os mais capazes”

desconsiderando o abismo que se tem entre as classes dominantes e as camadas menos favorecidas, acabando por consolidar e validar as desigualdades existentes.

Para Luckesi (2011), a avaliação no contexto escolar,

dentro do modelo de sociedade liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios subreptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica.

A avaliação, dentro de uma sociedade regida por essa lógica, assume um papel importante sendo um instrumento de padronização às necessidades desta sociedade e igualmente a punição daqueles que por diversas razões não se alcançaram o objetivo almejado.

Nesta perspectiva, Silva e Mendes (2017) destacam que pensar numa avaliação para a aprendizagem (de todos) só é viável dentro de uma perspectiva de resistência à lógica de grupos dominantes que se utiliza da educação para reprodução de valores que lhe beneficia. As autoras afirmam ainda que ao analisar os planos das disciplinas e entrevistar os docentes notou-se concepções avaliativas majoritariamente excludente, classificatória, usada como instrumento de punição, desvinculada dos objetivos de aprendizagem, mas também foi possível encontrar professores dispostos a repensarem suas práticas avaliativas.

Para Silva e Mendes (2017, p. 275) “as práticas avaliativas tanto podem ser utilizadas a favor da efetiva democratização quanto para uma exclusão mascarada”. Sendo, portanto, uma avaliação para a aprendizagem, um dos meios necessários para que a escola e a sociedade tornem-se mais justas. Entretanto, isso só será possível quando ela for concebida numa perspectiva que contrarie a lógica excludente verificada dentro de um contexto neoliberal.

Nos trabalhos encontrados, pôde-se observar na avaliação formativa, em contraposição à avaliação tradicional, um caráter inclusivo, na medida em que visa a compreensão da qualidade educacional não com objetivos classificatórios e excludentes. Mas propondo, a partir dos dados encontrados, o desenvolvimento de caminhos que contribuam ainda mais para a aprendizagem dos estudantes.

Os dados coletados pelos autores dos artigos analisados demonstram que a adoção de práticas avaliativas formativas contribui com a aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Mas apontando nesses distintos cenários, a necessidade os professores tomarem consciência dos seus pressupostos que fundamentam as suas práticas avaliativas e as repense a partir de uma lógica que favoreça a aprendizagem significativa dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem, para além de um ato pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem, é um instrumento quando bem utilizado, como no destacado no decorrer deste texto, auxilia o professor no aperfeiçoamento de seu trabalho docente e o aluno no seu desenvolvimento escolar. Elenca-se então, que o objetivo pretendido para essa reflexão foi alcançado, pois observou-se que foi apontada a importância da avaliação formativa para os ajustes metodológicos do trabalho cotidiano do professor em sala de aula, a aproximação dos alunos, na compreensão e clareza da forma como eles aprendem, suas dificuldades e como essas dificuldades são superadas na medida que a avaliação coopera com a melhoria da compreensão dos conteúdos trabalhados.

Como o próprio nome sugere, a avaliação formativa, ocorre ao logo do período escolar e de forma contínua, em cada aula, em cada conteúdo ministrado. A formação é contínua, não se limita a um dado momento, o momento da aplicação da avaliação agendada no calendário escolar. Percebe-se que ela é uma via de mão dupla, pois os professores precisam dar o *feedback* ao aluno sobre o seu desenvolvimento e os estudantes precisam fazer uma avaliação sobre a didática e o ensino que está sendo utilizado, não é uma atividade neutra e sim dimensionada que irá conduzir a prática pedagógica. Esse tipo de avaliação pode ser a solução para motivar os alunos, deixando de lado o ensino tradicional de apenas ouvir e memorizar.

Com a análise dos artigos, observa-se que esse tipo de avaliação está presente em diversos ambientes do contexto educacional desde a educação básica até o nível superior favorecendo a construção do conhecimento do educando. A avaliação formativa está entrelaçada com a ideia da avaliação da aprendizagem favorecendo a tomada de decisões que contribui para o processo de ensino sendo um ponto inicial para o educador rever suas práticas em sala de aula.

Diante do exposto, concluímos que a avaliação formativa se torna um facilitador da aprendizagem, pois prima pela valorização dos erros e dos acertos do aluno, colaborando com o trabalho docente, mostrando os caminhos em busca do aprendizado de todos os estudantes, avaliando-o de forma particular, considerando as principais necessidades e desafios no/do processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensaio diferenciado**. Coimbra: Livraria, Almedina, 1986.

ARANHA, M. L de a. **História da educação**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases**. N°9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. **BRASIL**, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6º. Campinas- SP: Autores associados, 1999.

GUGA, E. G e LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evolution**. Neubury Park, CA: Sage, 1989. Apud DIAS, Gilvan. **AS CINCO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXII, N°. 000011, 10/07/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas> Acessado em: 11/01/2022.

DIAS, S. J. **Universidade e avaliação**: Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, D. **Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa**. Editorial. Educação e Matemática, 2005.

FERNANDES, D. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educar em Revista**, n. spe1, p. 109–135, 2015

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M. **A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico português**: o relato do supervisor da universidade. **Avaliação** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, n. 2, p. 420–439, 2017.

FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo; Atlas, 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

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

HOFFMANN, J. **A avaliação enquanto mediação**. **Avaliação**: Mito e desafio – uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

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

LIBANEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LOUZADA, A. N.; ELIA, M. DA F.; SAMPAIO, F. F. Concepções alternativas dos estudantes sobre conceitos térmicos: Um estudo de avaliação diagnóstica e formativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1508, 2015.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 1º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOISÉS, L. **O desafio de saber ensinar.** 8.ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

NUNES, T. VARGAS, R.. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educar em Revista**, n. 62, p. 125–141, 2016.

OLIVEIRA, J. B. A. **Aprender e ensinar.** 9º ed. Belo Horizonte: Instituto alda beto, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em educação especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 52 31, jan./jun. 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** Excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Atmed, Porto Alegre, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio**, v. 24, n. 92, p. 637–669, 2016.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 271–297, 2017.

RABELO, E. H. **Avaliação:** Novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional.** São Paulo: Ibrasa, 2000