

II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO
DE PESQUISA DO CEMAD
Docência na educação superior: caminhos
para uma práxis transformadora

10, 11 e 12 de setembro de 2013

ISBN 978-85-7846-211-6



CONCEPÇÕES AVALIATIVAS: REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE

VIDIGAL, Letícia
Graduanda - UEL
(leticia_vidigal_@hotmail)

ZAMBON, Amanda
Graduanda - UEL
(mandy.nh.azambon@hotmail.com)

NASCIMENTO, Mari Clair Moro
Docente - UEL
(mariclairmoro@hotmail.com)

Eixo Temático: Didática e Práticas de Ensino na Educação Básica

RESUMO

As ações dos docentes na sala de aula revelam suas concepções e intencionalidades, ainda que estes não tenham consciência deste fato. Na avaliação da aprendizagem, isto não se difere, posto que cada professor tem o seu modo de agir em face de uma concepção de educação e de homem. Nesta perspectiva, o presente trabalho objetiva refletir sobre a importância das concepções avaliativas dos docentes no âmago de suas práticas avaliativas, verificando como as concepções: classificatória e formativa são retratadas no contexto da sala de aula. Para tanto, realizou-se uma análise teórica, com vistas a compreender como alguns autores e suas pesquisas abordam esta temática. Assim, embasado na pesquisa bibliográfica, fica evidenciado neste estudo que a avaliação formativa é de suma importância ao focar a construção do conhecimento pelo próprio educando a favor de ampliar a sua aprendizagem, no entanto, nota-se que uma significativa parcela das práticas avaliativas, no contexto da sala de aula, ainda se encontram embasadas em uma avaliação de cunho mais tradicional, focada na classificação e seleção dos estudantes.

Palavras-chave: Concepções avaliativas. Avaliação classificatória. Avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, em se tratando de avaliação da aprendizagem, pode-se observar o quanto esta prática é realizada, em sala de aula, sem que os professores se utilizem de fundamentos teóricos consistentes capazes de subsidiar um trabalho docente que vise à plena aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos são aplicados para mensurar a quantidade de conteúdos aprendidos, na maioria das vezes pela via da memorização, ao invés de serem aproveitados para a compreensão e aprimoramento do processo da aprendizagem dos alunos. Segundo Moraes (2011) há diversos instrumentos avaliativos capazes de coletar informações fundamentais à realização da avaliação da aprendizagem, ficando em maior destaque maior a prova, utilizada por inúmeros professores. Este instrumento avaliativo, assim como outros, possui aspectos positivos e negativos que são definidos a partir do que o professor faz com o seu resultado.

Embora a prova seja um instrumento avaliativo de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, os docentes precisam ter a consciência de que o que irá conduzir a sua prática é a concepção que têm do que venha a ser a avaliação da aprendizagem, pois segundo Méndez (2002), muitas vezes a avaliação é vista como uma ferramenta para colher informações sobre o desempenho do educando, quanto à quantidade de conteúdo trabalhado apenas. Deste modo, a avaliação não é vista como possibilidade de avanço ou base para reflexão e realização de futuras ações que visem a melhoria do conhecimento dos educandos.

Pode-se compreender que a relevância está na efetivação de uma concepção avaliativa que decorra na ampliação da aprendizagem pelos alunos. Nesta perspectiva, cabe chamar a atenção para a necessidade de se construir uma concepção formativa de avaliação, posto que, para além de observar os resultados obtidos, por meio do instrumento avaliativo aplicado, o docente deve se utilizar destas informações para que haja melhorias no processo de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, o presente trabalho pretende fomentar reflexões com relação à importância das concepções avaliativas dos docentes no âmago de suas

práticas em sala de aula. Para tanto, buscou-se compreender por meio de artigos de diferentes estudiosos, como as concepções avaliativas: classificatória e formativa são retratadas no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, este estudo esteve amparado na pesquisa bibliográfica, ao buscar fundamentos teóricos em estudiosos do tema e pesquisas já publicadas (MARCONI; LAKATOS, 2011).

AValiação DA APRENDIZAGEM: INICIANDO REFLEXÕES

É fato que o trabalho pedagógico do professor é fundamentado em uma concepção de educação que terá como resultado um modelo específico de homem. Ao falarmos sobre o fazer pedagógico do docente, nos referimos aos processos de: ensinar, aprender e avaliar, os quais, segundo Nascimento (2012, p.102), “constituem tripé a subsidiar a ação docente na condução do processo pedagógico.” Assim, a avaliação da aprendizagem não deve ser compreendida pelos agentes educacionais como um simples cumprimento de normas a apenas classificar os alunos como aprovados ou reprovados, tendo que ser vista como um momento no qual professor e alunos têm consciência do status da aprendizagem, adquirindo o sentido de uma avaliação formativa, aquela que

[...] requer abordar os problemas de aprendizagem, ou seja, de posse dos resultados o professor precisa intervir adequadamente. Porém, se não faz interferências ou se as realiza inadequadamente, muito mais do que julgá-lo, o importante é ajudá-lo a construir outras possibilidades avaliativas (NASCIMENTO, 2012, p. 106).

Portanto, para além de identificar a dimensão da aprendizagem do aluno, o professor, diante de uma concepção formativa, carece de utilizar-se dos dados coletados, a partir dos instrumentos avaliativos, a fim de realizar as condutas necessárias para que haja o avanço da aprendizagem, podendo valer-se de diferentes possibilidades avaliativas que mais se adaptem à sua proposta de trabalho.

Segundo Méndez (2002), as decisões tomadas durante o processo de avaliação da aprendizagem devem beneficiar o educando, bem como o educador, deste modo, a avaliação será de valor educativo. Esta prática define o

mérito da avaliação que pretende desempenhar funções essencialmente formativas, estando sempre a serviço da prática do ensino e da aprendizagem, pois os dois processos estão incluídos em um mesmo processo dinâmico.

Visto que os educadores devem se assegurar, acerca de posturas e concepções avaliativas no contexto educacional em que estão inseridos, para que o aluno adquira conhecimentos no decorrer do processo educacional, apresenta-se a necessidade de desconstruir a concepção classificatória, que, conforme Méndez (2002), apenas se utiliza de provas do tipo “testes”, sendo estes recursos criados como mecanismos de seleção, primeiramente, e de classificação, posteriormente, artifício eficaz para a exclusão nas escolas quando a educação ainda era um patrimônio de minorias.

Segundo Perrenoud (1999), tradicionalmente a avaliação é utilizada em âmbito escolar para classificar os alunos, ou seja, por meio das hierarquias de excelência estes ocupam uma determinada posição perante a um grupo, desconsiderando a qualidade do conteúdo de seus conhecimentos e competências. Além deste aspecto, as notas são utilizadas como imposição de comportamentos no que tange à repressão para alguns e a tranquilidade para outros. Deste modo, as notas são utilizadas como coerção em sala de aula, “obrigando” o aluno a participar, prestar atenção, estudar, para que este não possua uma nota abaixo da média e não seja excluído de seu grupo. Nesse sentido, o educando não realiza as atividades em preocupação com a sua aprendizagem, visto que nem o professor transmite esta ideia a ele, mas sim em função de sua aprovação ou reprovação.

CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

Partimos do pressuposto que a concepção avaliativa adotada pelo docente, no decorrer de seu trabalho, é preponderante para que este exerça determinadas condutas. Chueiri (2008, p. 52) dispõe de duas inferências acerca das influências que concepções e convicções operam no processo educativo, sobretudo, na maneira de avaliar o ensino. Segundo a autora:

[...] podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Nesse sentido, faz-se fundamental questionarmos: que concepções avaliativas os docentes possuem no exercício de sua prática educativa? Sua análise e reflexão “podem nos possibilitar uma visão mais clara sobre a importância do papel do educador na formação da criança e do jovem.” (PEREIRA; SOUZA, 2004, p.194).

Chueiri (2008, p. 53) realiza, em seu estudo, uma análise acerca das concepções pedagógicas presentes nas práticas avaliativas no contexto escolar, procurando compreender “que concepções pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar”. Como o enfoque do presente artigo recair sobre as concepções classificatória e formativa, remetemo-nos aos seus estudos para melhor entendimento de como se efetivam as concepções já citadas no interior da sala de aula. Cabe ressaltar que amparada em Luckesi (2003), a autora afirma que a perspectiva classificatória ainda se encontra muito presente no cotidiano escolar, sendo o instrumento avaliativo utilizado para medir o desempenho dos alunos. Ainda que sua utilização tenha se iniciado no início do século passado, a ideia de medir ainda prevalece no interior do processo educativo, pois é visto por professores e alunos como confiável, por acreditar que os resultados são minimamente influenciados pela subjetividade do professor.

Embora possamos observar a importância de uma avaliação formativa por se ater à regulação do processo de ensino e aprendizagem, como considerações finais, a autora por meio de Esteban (2004) afirma que é predominante a avaliação do desempenho escolar resultante de exames realizados sobre os alunos. Além deste aspecto, segundo a autora, tem-se confundido avaliação com a possibilidade de mensurar a quantidade de aquisição de conhecimentos pelos educandos.

Meneghel e Kreisch (2009) analisaram as principais concepções de avaliação presentes nas últimas três décadas, buscando conhecer as mudanças de perspectivas efetuadas nas práticas avaliativas. As autoras abordam as concepções avaliativas: classificatória, diagnóstica e emancipatória. A última é descrita como elemento capaz de proporcionar o crescimento do educando, diferentemente da concepção classificatória, abordada pelas autoras como reprodutora de conteúdos absorvidos, para que posteriormente sejam classificados perante seu produto final.

A avaliação enquanto emancipação, “[...] visa promover os sujeitos, à libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento.” (LUCKESI, 2000 apud MENEGHEL E KREISCH 2009, p. 9825). Nesse sentido, contrapõe-se à avaliação classificatória, pois segundo as autoras, faz-se no processo da aprendizagem, e não somente ao final de um período.

A partir da concepção emancipatória, Meneghel e Kreisch (2009), abordam a avaliação formativa, entendida como possibilidade de promover processos avaliativos por meio de *feedback* fornecido aos alunos, em perspectiva diversa da abordagem classificatória de cunho tradicional.

Embora a concepção de avaliação emancipatória vise à construção do conhecimento dos sujeitos, promovendo sua real aprendizagem, as autoras afirmam que as práticas avaliativas presentes no interior das escolas privilegiam procedimentos classificatórios. Como explicação para tal fenômeno, Meneghel e Kreisch (2009, p. 9829) apontam dois empecilhos: primeiramente quanto à cultura avaliativa herdada da escola tradicional, bem como a falta de conhecimento por parte dos professores com relação às concepções avaliativas empregadas em seu trabalho. Portanto, “[...] a avaliação permanece repressora – conteudista, sem considerar o histórico e o processo de cada aluno, sem auxiliar o docente a elaborar estratégias para práticas de ensino futuras.” (LUCKESI, 2007 apud MENEGHEL E KREISCH, 2009, p. 2829).

A ideia supracitada corrobora com o que Pereira e Souza (2004) versam a respeito da prática avaliativa adotada pelos docentes. Segundo as autoras, dentre diversos fatores que influenciam o fracasso escolar, encontra-se a acomodação e alienação dos professores.

As abordagens realizadas evidenciaram que o discurso e a prática avaliativa dos professores ainda estão amarrados a forças muito conservadoras, distantes, portanto, de uma compreensão mais clara e profunda das finalidades de um processo avaliativo que possa desatar as amarras dessa condição limitadora do processo de ensino e aprendizagem que não prioriza o pleno desenvolvimento de todos (PEREIRA; SOUZA, 2004, p.200).

Ou seja, compreendem que os professores se limitam, muitas vezes, ao que possuem no momento, pronto e acabado, geralmente o que herdaram de suas trajetórias passadas, embora saibamos o quanto é necessário que o professor esteja atualizado, em processo de formação continuada, mesmo que por meio de seu próprio estudo. Desse modo, a análise realizada pelas autoras em uma Escola do município de Bela Vista do Paraíso aponta a importância de estudos permanentes pelo professor, para que atuem com conhecimentos capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos e não apenas reproduzir uma concepção classificatória de avaliação.

Com vistas a uma educação de qualidade, a avaliação enquanto processo, proporciona refletir sobre a situação do processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, um posicionamento acerca da coleta de dados, bem como a análise e síntese destes, posto que aponta a construção do conhecimento dos educandos. Entretanto, no contexto escolar atual nos deparamos frequentemente com concepções avaliativas classificatória, preterindo apenas selecionar os alunos segundo seu desempenho. Assim,

Em linhas gerais, a escola brasileira opera apenas com a verificação de aprendizagem, com a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em última análise pela aprovação ou reprovação. Nesta perspectiva, apenas são constatados os fatos registrados, nada ocorrendo posteriormente para resgatar a aprendizagem do aluno. (GONÇALVES; SAGATIO, 2009, p.7)

As referidas autoras, entretanto, partem do pressuposto contrário, percebendo a avaliação como fator preponderante para a inclusão através da superação de dificuldades e fragilidades. Estas refletem sobre o processo educacional de forma crítica e reflexiva, com vistas a um fazer diferenciado, de forma ampla e com ênfase ao processo avaliativo. Nesse sentido, suscitam que “a escola pode promover ou dificultar o sucesso escolar a partir da concepção de

educação, sociedade, conhecimento que adota, ou seja, do paradigma que norteia suas ações” (GONÇALVES; SAGATIO, 2009, p.8).

No sentido de promover a aprendizagem, a avaliação, enquanto processo, proporciona ao aluno a apropriação crítica de conhecimentos e habilidades e a consciência de seus limites e avanços, posto que o envolvimento do educando no processo de aprendizado é essencial para que tais avanços ocorram. Entretanto, o que vivenciamos na atual prática escolar é a tradução da nota por meio apenas dos “acertos”, onde “[...] é realizada a média de notas transformando símbolos qualitativos em quantitativos” (GONÇALVES; SAGATIO, 2009, p.9), desta forma, não visando à consecução do conhecimento e o aprendizado de qualidade. Segundo Caseiro e Gebran (2008, p.2) esta é “realizada predominantemente visando à exatidão de reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula”. No entanto, se a verdadeira função social da escola é preparar os indivíduos para a vida em sociedade, é imprescindível que se supere esta concepção tradicional de avaliação, adotando-se a avaliação formativa. Esta, por sua vez, “pode ser entendida como uma prática da avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens” (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 3).

CONCEPÇÃO AVALIATIVA CLASSIFICATÓRIA

Na contemporaneidade, mudanças são extremamente necessárias, com ênfase ao âmbito escolar. No entanto, sabe-se que as resistências são inúmeras, visto que mudar acarreta o abandono de práticas seguras para algo incerto. É perceptível a resistência de pais e professores, no que se refere à formulação de relatórios de avaliações que analisem o desenvolvimento dos alunos de forma concisa. Hoffmann (2010, p.89) aborda tal questão se referindo ao ensino fundamental de nove anos, pois mesmo neste “[...] a maioria ainda prefere o sistema classificatório e atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos”.

Tal fato insere o aluno em um processo que não foca sua aprendizagem concreta, mas sim a simples atribuição de nota, com vistas à

promoção. Hoffman (2010) afirma que o educador deve se apropriar da concepção mediadora, preocupada com o processo de aprendizagem do aluno. O ato de observar, refletir, transforma a atitude/ o fazer pedagógico de todo educador.

Segundo Hoffman (2010), não há acompanhamento por parte dos docentes para com a efetiva aprendizagem dos seus alunos. Para tratar este assunto, a autora elenca três principais aspectos. O primeiro seria o fato de o ensino se basear no programa curricular, estando centrado no ensino, portanto, não na aprendizagem. O segundo ponto ressaltado pela autora se refere ao fato de a avaliação cumprir, apenas, um papel burocrático nas instituições de ensino, possuindo a finalidade de aprovar/reprovar e não acompanhar o processo em sua totalidade. O terceiro ponto, citado por Perrenoud (2000) por meio de Hoffman (2010, p.67) “se refere às ações pedagógicas, posto que estas são uniformes e padronizadas, não atendendo as peculiaridades e necessidades específicas dos educandos portanto”.

Segundo Perrenoud (1999), o sistema educativo serve de amparo aos professores para que estes classifiquem os alunos como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola por meio das avaliações. Estes êxitos ou fracassos são julgados por meio da existência das hierarquias de excelência.

Pode-se observar por meio de Perrenoud (1999, p.26) um panorama referente à avaliação classificatória:

Tudo se passa ainda, frequentemente, como se a avaliação fizesse senão mostrar, certamente com uma margem de erro, desigualdades reais de domínio de programas, assim como um termômetro mede aproximadamente variações bem reais de temperatura o êxito é desigual porque a apropriação é desigual.

Deste modo, observamos que, o que acontece em muitas escolas é a utilização da avaliação como medidora do grau de conteúdos apreendidos ou apenas memorizados pelos alunos. Entretanto, Perrenoud (1999) confirma a hipótese de que a desigualdade de êxitos em âmbito escolar, no caso de alunos que têm notas extremamente altas em contraposta aos que não atingem uma média considerada suficiente, corresponde à desigualdade de apreensão da cultura escolar. Pode-se exemplificar com o ensino de conteúdos, já que na avaliação

classificatória estes são prioritários a fins burocráticos, muito mais do que relevantes para a compreensão do mundo. Muitos alunos não obtêm “rendimentos satisfatórios” por não compreenderem estes conteúdos, visto que estes talvez não façam parte da cultura do educando, ou seja, estão distantes da sua realidade. Os programas de ensino não atendem à diversidade de alunos existentes em uma sala de aula, estabelecendo um padrão a ser alcançado, caso não seja, os alunos são classificados como fracassados. Portanto, segundo Perrenoud (1999) o êxito e o fracasso escolar são medidos por meio dos julgamentos realizados pela comunidade escolar, a partir de critérios próprios com procedimentos avaliativos que lhes convém.

Observa-se que os estabelecimentos de ensino se focam nos resultados, como já citado anteriormente, com vistas à promoção ou não dos alunos para as séries seguintes. Luckesi (2002, p. 20) aborda a questão deste lapso da administração escolar:

As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade. A *aparência* dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar. Mas essa aparência satisfaz, se for compatível com a expectativa que se tem.

Preocupadas com dados oficiais, as instituições de ensino olvidam o que deveria ser primordial, o acompanhamento dos educandos com vistas à efetivação da aprendizagem, independente de promoção. Segundo Luckesi (2002) na concepção dos alunos predomina a preocupação para com a nota, sem considerar o percurso para se chegar até esta, não enriquecendo, portanto, a consecução da aprendizagem no cerne do processo de ensino-aprendizagem.

No emprego da avaliação com aspecto classificatório, o professor reproduz uma distribuição social: alunos “bons”, “médios” e “inferiores”. Tais esferas permanecem traduzindo, segundo Luckesi (2002), o modelo liberal conservador da sociedade, sendo notórias as disparidades que ocorrem mesmo fora do âmbito educacional. O referido autor refuta tal questão:

A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social

das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites (LUCKESI; 2002, p.36).

Posto que a distribuição social não pode ser alterada, perdura, portanto, a avaliação classificatória que, embasada em uma concepção autoritária, acaba por reprimir o desenvolvimento dos alunos, proporcionando a aquisição do saber, na maioria das vezes, para aqueles que, segundo as estatísticas, são considerados os “bons”. Em contraposto, favorece a evasão escolar aos alunos que se apresentam com certas dificuldades.

CONCEPÇÃO AVALIATIVA FORMATIVA

A avaliação formativa, a partir de Perrenoud (1999), nasceu com a função de verificar as aquisições de raciocínio dos alunos, a fim de que estes pudessem progredir em sua aprendizagem de acordo com os objetivos propostos.

Avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente. É fundamental ir além, é essencial, ao professor, planejar e implementar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem (SOUZA et al. 2011, p. 7204).

Sendo assim, o professor que se apoia na concepção formativa, para além de aplicar um instrumento avaliativo, a fim de analisar a aprendizagem dos alunos e seus problemas, tem por função elaborar estratégias que auxiliem os educandos que estão com dificuldade a ultrapassarem seus obstáculos, atribuindo um *feedback* para que possam ter clareza de seus ganhos, quanto à construção de sua aprendizagem e de seus impasses, que com a cooperação do professor, poderão ser superados.

Méndez (2002) disserta sobre a importância da qualidade da informação fornecida ao aluno após a correção de um instrumento avaliativo. Segundo ele, o professor deve tomar atitudes que auxiliem o aluno antes de que este seja reprovado, explicitando a sua situação perante à aprendizagem, os motivos que o lavaram a estar de tal modo e o que poderá ser realizado para que a situação se modifique, caso seja necessário.

Quanto mais informação relevante é dada com intenção formativa é oferecida a quem aprende, mais poderá aumentar a compreensão da situação de aprendizagem por parte de quem decide aprender. Com os erros também se aprende quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em texto de aprendizagem (MÉNDEZ, 2002, p. 114).

Podemos verificar a importância que há no retorno do instrumento avaliativo realizado pelo docente, no processo de aprendizagem do aluno, para que este seja informado de sua situação. Este retorno, se realizado por meio de informações de qualidade, auxiliará o aluno a autorregular a sua aprendizagem.

Esta autorregulação, após a devolutiva do professor, segundo Sanmartí (2009), condiz com a conscientização que os alunos possuem acerca do que deverá ser realizado em determinada tarefa, como por exemplo, um bom planejamento de suas ações ante a construção de sua aprendizagem. Isto só será possível se o professor proporcionar um *feedback* ao aluno, visto que este ao compreender os seus erros poderá adotar atitudes que contribuam para o seu progresso.

O *feedback* é uma “estratégia facilitadora para o aluno ser levado a tomar consciência dos seus erros, e de os autocorriger” (SANTOS, 2013, p. 14), ou seja, é o retorno que o professor faz ao aluno para que este último perceba o erro como algo positivo no processo educativo, diferentemente do que se observa em geral no âmbito escolar, também explicitado por Méndez (2002). “Geralmente, o ‘erro’ tende a ser considerado na escola como algo negativo, algo que os alunos aprendem a esconder para não serem punidos. Todavia o erro é o ponto de partida para aprender” (SANMARTÍ, 2009, p. 41).

Souza et al. (2001) contribuem com a compreensão de que os erros usualmente são vistos apenas como indicadores de incapacidades, gerando revoltas e frustrações nos alunos que não atendem as objetivos propostos, julgando estas inexatidões como fracassos. A partir da atribuição de indicador diagnóstico, deve-se buscar refletir sobre como produzir um direcionamento distinto do anterior, para que o processo de aquisição de conhecimento se efetive e os educandos intervenham em favor da própria aprendizagem.

É notória a necessidade de mudar a concepção acerca do erro, pois “a idéia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto” (LUCKESI; 2002, p.54). No entanto, este se constitui parte da aprendizagem e deve ser visto como indicador diagnóstico que orienta alunos e professores. Ao avaliar a aprendizagem, faz-se necessário reconhecer que muito já foi percorrido, e ainda será, buscando afastar a perspectiva classificatória a valorizar o sucesso e o acerto, na medida em que condena o fracasso, distorcendo o significado do erro nas situações avaliativas (ESTEBAN, 2001; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999, apud SOUZA et al. 2001, p. 7196)

Segundo Méndez (2002), a avaliação formativa é aquela que *forma*, ou seja, ajuda o aluno a aprender. Assim, a avaliação, segundo o autor, deve ser encarada como um momento de demonstração de suas ideias, aquisições, dúvidas, inseguranças, etc. É um momento bastante amplo que auxiliará o aluno em sua aprendizagem e em seu avanço e não como qualificação de seu conhecimento.

Além destes aspectos, a avaliação formativa pressupõe um exercício de transparência entre alunos e professores, sendo que estes devem ter claros os critérios e os objetivos, visto que a função da avaliação é auxiliar o aluno a progredir. A avaliação ainda, deve ser contínua, esta é uma característica imprescindível para a caracterizar como formativa, pois como afirma Méndez (2002), quando se avalia somente no final de um processo a aprendizagem já não pode mais ser garantida, realizando apenas a classificação, a seleção e a exclusão dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a uma educação de qualidade que atenda às especificidades e individualidades dos educandos, enquanto seres capazes de construir conhecimento, principalmente a partir de suas experiências já vivenciadas, consideramos necessário que o professor exerça uma postura em sala de aula capaz de auxiliar o aluno em sua aprendizagem e não apenas classificá-lo, quanto ao seu baixo ou alto rendimento perante aos conteúdos ensinados.

É nítido nas pesquisas realizadas, bem como nos autores utilizados para fundamentar as concepções avaliativas: classificatória e formativa, que os professores, desde tempos remotos se apoiam em posturas que favorecem a seleção, classificação e exclusão dos alunos. Todavia, faz-se necessário que os docentes tenham consciência da importância de se adotar práticas avaliativas a favorecerem a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para isso, deve deixar de efetivar o processo avaliativo apenas a partir de suas vivências, buscando fundamentos teóricos que favoreçam a ressignificação da sua prática, tendo em vista a ampliação do conhecimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades. **Nuances**: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 15, n.16, p.141-161, jan./dez., 2008.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**. v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.

GONÇALVES, Marli Terezinha Joucoski; SAGATIO, Sandra Guimarães. **Avaliar Para Quê? Avaliação Classificatória X Avaliação Formativa**. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2042-8.pdf>> Acesso em: 27 out de 2013.

HOFFMANN, Jussara. Um passo pra frente, dois pra trás. In: _____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.29-32.

_____. Acesso ou permanência?. In: _____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.65-68.

_____. Relatórios de avaliação 1: compreender e compartilhar histórias. In: _____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.89-92.

_____. Avaliação mediadora é formativa?. In: _____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.101-103.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-26.

_____. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-47.

_____. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002, p.48-59.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa, bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico. 7 ed. São Paulo: Atlas. 2011.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola**: entre possibilidades e dificuldades. 2009

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

MORAES, Dirce Aparecida Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. 2012. Dissertação (Mestrado). 2012, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em avaliação educacional**, n.29, jan/jun, 2004.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: _____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 9-23.

_____. A avaliação no princípio de excelência e do êxito escolares. In: _____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 25-40

SANMMARTÍ, Neus. O erro é útil para regular a aprendizagem. In: _____. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.39-43

_____. O mais importante é aprender a se autoavaliar. In: _____. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.49- 61.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>> Acesso em: maio de 2013.

SOUZA, Nádia Aparecida et al. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: as concepções de professores e alunos. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.