



## Finalidade e Funções assumidas pela avaliação no Projeto Educativo: uma reflexão direcionada à perspectiva Formativa

Darsie, Marta M. P<sup>a</sup>, Paula, Jacqueline B.<sup>b</sup>, Wielewski, Gladys D.<sup>3</sup>

<sup>a</sup>Doutora em Educação Matemática, UFMT- Brasil.

<sup>b</sup>Doutora em Educação Matemática, UFMT- Brasil.

<sup>c</sup>Doutora em Educação Matemática, UFMT – Brasil.

### ARTICLE INFO

**Received:** 12 enero 2021

**Accepted:** 15 abril 2021

**Available on-line:** 31 mayo 2021

**Keywords:** instrumentação

**E-mail addresses:**

[marpondo@uol.com.br](mailto:marpondo@uol.com.br),

[gladysdw@gmail.com](mailto:gladysdw@gmail.com)

ISSN 2007-9847

© 2021 Institute of Science Education.

All rights reserved

### ABSTRACT

Este artigo contempla reflexão sobre a finalidade e funções assumidas pela avaliação à qual defendemos uma perspectiva formativa no projeto educativo. Tal reflexão foi desencadeada em etapa inicial de pesquisa desenvolvida com professores de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental que teve como objetivo identificar as concepções sobre o processo avaliativo que permeavam o processo de elaboração dos seus instrumentos avaliativos desses professores.

This article contemplates a reflection on the purpose and functions assumed by the evaluation to which we defend a formative perspective in the educational project. Such reflection was triggered in an initial stage of research developed with Mathematics teachers, in the final years of Elementary School, which aimed to identify the conceptions about the evaluation process that permeated the process of elaboration of their assessment instruments for these teachers.

## I. INTRODUÇÃO

Este artigo contempla reflexão sobre a finalidade e funções assumidas pela avaliação à qual defendemos uma perspectiva formativa no projeto educativo. Tal reflexão foi desencadeada em etapa inicial de pesquisa desenvolvida com professores de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental que teve como objetivo identificar as concepções sobre o processo avaliativo que permeavam o processo de elaboração dos seus instrumentos avaliativos desses professores.

A necessidade de reflexão mais especializada foi inventariada a partir do posicionamento dos professores no decorrer da referida pesquisa. Entendemos as concepções como sendo essencialmente de natureza cognitiva atuando de forma estruturante no sentido que damos em nossa atuação. Nesta direção, o sentido que os professores atribuem à finalidade e função na organização do processo avaliativo nos ajuda a interpretar como esses profissionais concebem o processo avaliativo como um todo.

Os posicionamentos daqueles educadores revelaram recorrente conflito tanto conceitual como na caracterização sobre a ‘finalidade’ e (as) ‘função’ (ões) que eles atribuíam na organização e operacionalização processual e instrumental à avaliação, bem como quando ao refletirem sobre a ligação destes com o sentido ‘formativo’ ao processo avaliativo no projeto educativo.

Apresentamos neste momento a nossa síntese reflexiva, onde buscamos clarificar sobre esses pontos que consideramos essenciais à construção de uma perspectiva formativa ao processo avaliativo.

## II. A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NUMA DIMENSÃO FORMATIVA NO PROJETO EDUCATIVO

Segundo Hadji (1994, p.69) a finalidade é o que exprime, “de uma maneira geral, a função dominante consignada à atividade de avaliação, manifestando certo número de preocupações do avaliador e indicando o que este deseja ‘fazer’, na sua relação com determinado objeto”. E para este autor dentro de um projeto de educação formal, sua finalidade máxima é a promoção de monitoramento para que se chegue ao objetivo principal.

Já para J. Cardinet (apud HADJI, 1994, p. 69), podemos distinguir quatro fins essenciais para a avaliação:

- melhorar as decisões relativas à aprendizagem de cada um dos alunos;
- informar o aluno e os pais sobre sua progressão;
- outorgar as certificações necessárias;
- melhorar o ensino em geral;

Defendemos que a finalidade da avaliação no processo educativo deve ter o sentido e vontade dominante (final) voltados para a implementação das aprendizagens dos alunos e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, o que compreendemos ser um caráter formativo. Nesse sentido, assinala Sacristán (IRES apud DARSIE, 1996, p.51):

O grande valor da avaliação está, por um lado, em ser instrumento de investigação didática: comprovar hipóteses de ação metodológica para ir acumulando recursos de uma eficácia comprovada na ação e ir engrossando desta maneira o conjunto de técnicas pedagógicas fundamentadas cientificamente e, por outro, perante o aluno, está em dar uma informação que lhe ajude a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que colha ele mesmo esse dado como um guia de autodireção, meta da educação.

Desta forma, compreendemos existir a necessidade e a possibilidade de uma variedade de conjugação de múltiplas funções nos diferentes momentos da ação educativa, para que seja alcançada essa finalidade. Haja vista que, na direção formativa, os olhares dos agentes devem voltar-se sempre para o processo avaliativo como um todo e não somente estar centrado no produto. Caso contrário fica a finalidade da avaliação reduzida à constatação e certificação.

Compreendemos que o estabelecimento de uma finalidade formativa para a avaliação no projeto educativo, perpassa pelo entendimento de que no campo educacional o processo avaliativo acontece paralelamente e continuamente ao processo ensino-aprendizagem tendo início inclusive antes, propriamente, da ação educativa, quando buscamos adaptar o ensino ao aluno e harmonicamente suas modalidades aos perfis individuais. Desta maneira, tem a ver com diagnosticar o aluno se encontra para situar o processo, as aprendizagens e estratégias, a fim de facilitar a aprendizagem.

Continuamente e conseqüentemente, no projeto educativo a avaliação deve consistir numa ação pedagógica de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, e a reação dos alunos a este, visando empreender a tomada de decisões necessárias para promoção tanto do ensino, quanto da aprendizagem e do projeto educativo. Resume-se numa atividade a ser exercida em proveito daqueles sobre os quais ela incide (avaliador, avaliado e projeto educativo).

Como instituição social e pela sua própria natureza social, a escola deve assumir a intencionalidade da ação avaliativa no projeto educativo voltada para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, ela deve ser promotora de reflexões que conduzam a modificações nos sujeitos, influenciando no seu pensar e no seu agir por meio das aprendizagens.

Gadotti (apud HOFFMANN, 1991, p.29) nos indica que a ação educativa deve ter o sentido de tornar os indivíduos capazes de “problematizarem o mundo em que vivem para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. A impregnação da ação avaliativa à ação educativa numa dimensão pessoal deve educar os indivíduos a procederem uma problematização sobre seu processo de aprendizagem, sobre as dificuldades e entraves que encontram no caminho e sobre como superá-los. Uma tomada de consciência sobre como se aprende e dos fatores envolvidos e operantes nesta aprendizagem.

A finalidade no sentido formativo compactua e deve estar impregnada dessa intenção, ou seja, de que a avaliação deve assumir, fundamentalmente, esse papel em relação ao processo de ensino-aprendizagem no projeto educativo: o desenvolvimento humano. Assim, o processo avaliativo passa a ser um instrumento investigação e de aprendizagem e elo integrador da intenção da ação educativa, não um simples momento de constatação ou verificação, mas um instrumento na busca de ajuda para cada qual (educador e educando) seguir avançando sempre.

Pensamos desta forma: caminhar em direção à educação de qualidade. Então se faz imprescindível que tenhamos práticas avaliativas que resultem em melhoria do processo de ensino-aprendizagem condizentes com a intencionalidade anteriormente defendida. E, nesse sentido, visualizamos, acima de tudo, a avaliação formativa, indissociável da ação educativa, numa perspectiva de educação humanística que, prioritariamente, vise ao desenvolvimento humano.

Sobretudo, urge construir uma avaliação com essa finalidade no projeto educativo, que envolva uma conjugação de funções que coadunem com esta mesma perspectiva de promoção do processo ensino-aprendizagem, num projeto educativo humanístico, promotor do desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos.

Buscamos apontar e analisar a seguir algumas das diversas funções que podem ser conjugadas e assumidas pela avaliação na ação educativa.

### **III. REFLETINDO SOBRE UM ESPECTRO DENTRO DA MULTIPLICIDADE DE FUNÇÕES QUE A AVALIAÇÃO PODE ASSUMIR**

São múltiplas as funções que a ação avaliativa, seus dispositivos e instrumentos podem assumir no transcorrer do processo ensino-aprendizagem. É pela conjugação de las que a avaliação pode ou não admitir seu aspecto formativo, tudo depende de nossas escolhas, objetivos traçados, de como utilizamos ao conceber a avaliação.

Apontar aquelas que se prestariam ao estabelecimento da avaliação formativa e estabelecer uma linha temporal, que defina, rigidamente, onde e quando esta ou aquela função é exercida, seria tarefa extremamente complicada, uma vez que não existe esse marcador para se estabelecer tal distinção.

Por outro lado, como afirma Hadji (1994), não convém conceber a função da avaliação como qualquer coisa unidimensional, pois ora ela assume funções principais (diagnosticar, regular, orientar, ...), ora outras funções anexas (classificar, situar, informar, inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, explorar, ...) que se interpenetram, podendo haver ainda múltiplos deslocamentos e desvios entre umas e outras. Assim, “toda e qualquer prática [avaliativa] é sempre multifuncional” (HADJI, 1994, p.66).

Para nossa análise, com base nas intencionalidades que podem estar direcionando a avaliação no espaço de educação formal, nos apoiaremos em: Abrantes, Arrantes, Bloom, Cardinet, Darsie, Depresbiteris, Esteban, Hadji, Haydt, Hoffmann, Jacomini, Luckesi, Freire, dentre outros, para refletir e tecer considerações sobre algumas funções presentes no jogo de intenções do processo avaliativo no projeto educativo. A ordem de apresentação está de acordo como essas foram encontradas na fase exploratória bibliográfica desta pesquisa.

### III.1 Medir

Esta é a primeira e mais antiga definição e papel atribuído à avaliação, como sendo idêntica mensurar, para quantificar. Historicamente, o ato de avaliar sempre esteve ligado ao sentido de medir para comparar. Um aspecto positivo dessa característica é a possibilidade da definição de padrões, de noções de objetividade e fidelidade para os dados susceptíveis de serem tratados matematicamente. Mas, o grande inconveniente é extrair do campo da avaliação tudo o que não é diretamente mensurável.

Podemos distinguir três fases nas quais a avaliação está fortemente ligada ao sentido de medida. Entre 1929 e 1940, os testes aparecem como um esforço para controlar os resultados e os desempenhos com a ajuda das provas objetivas; também durante a guerra, houve a criação de instrumentos que permitiram apreciar e controlar a sua eficácia, cujo período foi tido como ‘*measurement period*’ e, uma terceira fase, em que o interesse é pelos objetivos e pelos efeitos das políticas educativas, com a ambição de apreciar a coerência dos sistemas educativos e de medir-lhes o rendimento (HADJI, 1994).

A ideia de medir a aprendizagem, os comportamentos, esteve sempre apoiada na racionalidade preconizada pelo positivismo. Deste modo, a avaliação tida como quantificação de resultados, no ambiente de educação formal visa comprovar rendimentos, com base em objetivos predefinidos. E segundo Caldeira (2000) quando reduzindo a avaliação ao sentido de medir, pagamos o preço de separar o processo de ensino de seu resultado.

Ainda hoje as práticas avaliativas são fortemente marcadas por essa característica, e a nota é o produto mais evidente dessa maneira de agir dentro do processo avaliativo. Alguns buscam argumentar em defesa da nota, sob o julgo de alcançar através de la certa objetividade.

Entretanto, ser objetivo não significa, aqui, apreender “cientificamente” um objeto mensurável, mas sim produzir um juízo seguro sobre o valor desse objeto, encarado de um ponto de vista objetivável, que pode ser explicado e comunicado. No final, a nota retrata somente a classificação que, implicitamente, tenta escalonar quem sabem menos dos que sabem mais (ou vice-versa), ou os que satisfizeram mais ou menos aos instrumentos avaliativos empregados.

O intento de medir surge, na avaliação, do propósito do avaliador de fundamentar um juízo “qualitativo” sobre o fenômeno educativo que pode ter uma essência quantitativa. Entretanto, um problema emerge quando se tenta estabelecer um rigor para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem que se assenta, prioritariamente, sobre uma instrumentalização matemática.

Ainda assim, a medição consiste numa ferramenta eficaz para captar dados, sendo uma operação possível na construção do referencial, com um “porém”: deve ser essencial na avaliação educacional que proceda a interpretação dos dados obtidos, e os indicadores só podem significar alguma coisa em referência a critérios.

Medir será sempre uma característica e um dos papéis assumidos no ato avaliativo no projeto educativo. Mas, além da determinação de uma grandeza que possa representar a realidade (se é que isso é possível), a avaliação, enquanto mensuração trata de reunir idéias a partir das quais se quer apreciar a realidade. Deste modo, esse “medir” emerge como uma tentativa de situar os alunos sob determinado parâmetro, plano ou balanço, traçando um inventário que auxilia, de certa forma, na orientação e adaptação do planejamento.

Tal papel é assumido mais intensamente pela avaliação, geralmente, no início ou no final do processo educativo. Em ambos os casos, é centrado no produto e suas características. No início do processo educativo é realizado no que costumamos ter por avaliação diagnóstica. Já no final, essa função é assumida no que tomamos por avaliação somativa ou terminal, que é quando nos propomos a fazer um balanço depois de uma ou várias sequências, fases, etapas ou ciclos de formação. Em educação, tomar a avaliação, no sentido mais elementar de medir (para classificar em relação à parâmetros e valores), seria podar, absurdamente, sua capacidade de abordagem qualitativa e potencializadora dentro do processo ensino-aprendizagem, haja vista a própria natureza dos sujeitos que ela envolve, os quais são os verdadeiros objetos desse processo e em processo de desenvolvimento.

### **III.2 Classificar e Seriar**

Quando avaliamos, de certa forma estamos, numa primeira instância, a inventariar conhecimentos, pessoas, situações, ações, instrumentos e, conseqüentemente, a comparar. Tal comparação encerra, pela própria necessidade de uma visão total da situação (e dos sujeitos) em questão, uma classificação ou seriação. A classificação é um aparato importante no planejamento de ações, na organização de material, estruturação dos conteúdos e planejamento para tomada de atitudes e/ou estratégias de intervenção diversificada num ambiente diverso como o universo da sala de aula. Entretanto, a avaliação, centrada nessa função desassociada do aspecto formativo no processo avaliativo, produz a exclusão, acentua a competição, a rotulação entre os que sabem mais ou menos em relação a determinados conteúdos e, por fim, acaba sendo sentenciada quando aponta quem é apto a progredir ou não (a passar ou não de ano).

### **III.3 Situar**

Esta função está ligada ao que diríamos ser uma primeira “tomada de consciência”, ou “tomar ciência” de como está caminhando o processo ensino-aprendizagem no projeto educativo e em relação a como estão reagindo os atores nele envolvidos. Refere-se tanto a educadores (como planejadores e gestores do processo de ensino-aprendizagem) como aos educandos (enquanto gestores que são de suas aprendizagens).

### **III.4 Informar**

Se há uma função pertinente à avaliação, é a de ser informadora. Uma vez que a avaliação se configura como um momento de comunicação social, conseqüentemente, devemos extrair dessa perspectiva seu aspecto informativo. Assim, deve fornecer a ambos participantes do diálogo educativo, no momento da avaliação ou inserida no processo, informações que possam ser realmente pertinentes à sua finalidade. Logo, para o professor, informações úteis são a gestão dos processos de aprendizagem e melhoria do ensino e, para o aluno, informações que ele possa compreender sobre sua aprendizagem e, aos pais, que fiquem interados dos avanços e dificuldades em relação às aprendizagens de seus filhos.

### **III.5 Diagnosticar e Inventariar**

O diagnóstico e inventário no processo avaliativo destinam-se a promover a visão ou quadro de determinada situação ou indivíduos, em relação ao que planejamos ou desejamos alcançar. É através do diagnóstico e inventário que obtemos o espectro sobre onde direcionar nossas ações para alcançarmos nossos objetivos. Por meio deles também podemos detectar pontos e aspectos que podem ser potencializados e/ou aspectos mais limitantes e problemáticos a serem mitigados.

### **III.6 Harmonizar e Tranquilizar**

A princípio, pode parecer minimamente estranho falar dessa função num processo avaliativo, uma vez que ser ou estar sendo avaliado, sob qualquer circunstância, configura-se sempre como um momento de certa tensão e ansiedade (principalmente para quem está sendo avaliado). Geralmente, essa função só é acionada e mais facilmente reconhecida quando o resultado da avaliação é tido como bom ou aceitável pelo avaliador e avaliado. Relaciona-se essa função mais a uma sensação de alívio da “dor” antecipada e gerada no processo avaliativo ou não ação avaliativa. Podemos promover a harmonização e tranquilidade se a avaliação for trabalhada como algo eminentemente natural da situação educativa e não um instrumento coersitivo e sentencivo. Principalmente em relação ao educando, quando este a constitui como um instrumento e mecanismos de aprendizagem e retomada de decisões. Desse modo, ele passa a vislumbrá-la como um processo de auxílio e de promoção de tomada de consciência, de desenvolvimento da autonomia intelectual, e para reorganização das estratégias potencializadoras das aprendizagens. Esta função estará em operação no processo avaliativo quando for capaz de minimizar, substancialmente, essa “dor”, tensão e ansiedade desencadeadas na ação avaliativa.

### **III.7 Apoiar**

A avaliação nos apóia quando reforça nosso posicionamento, ou nos indica que estamos no caminho certo em relação ao planejado.

### **III.8 Orientar**

A avaliação serve para nos orientar quando nos aponta que estamos caminhando em acordo ou em oposição as nossas metas e objetivos, revelando que o caminho está certo, distorcido ou errado.

### **III.9 Reforçar**

O emprego da avaliação com a intenção de que sejam realçados pontos importantes, sem promoção de uma reflexão, mas tão somente no sentido de “memorização”, faz com que ela se torne esvaziada do cunho formativo. Esta função somente se investe do caráter formativo quando, em relação aos objetivos estabelecidos no projeto educativo, vem para reforçar conteúdos e conceitos, funcionando, principalmente, como *feedback*-reflexivo ao final de uma fase, etapa ou ciclo.

### **III.10 Corrigir**

A reflexão promovida “no” e “pelo” momento avaliativo, ao aprimorar nosso entendimento do processo em andamento, realça aspectos e sinais do que necessita ser melhorado. Atua, assim, no sentido formativo, promovendo alterações necessárias ao percurso, ora quando do (re)planejamento e tomada de decisões, em relação ao docente, ora no que diz respeito à busca de novas estratégias em relação ao educando.

No entanto essa função perde seu caráter formativo quando se espera que pelas simples correção diante do erro, o educando aceite passivamente o que ora é postulado como correto, sem qualquer reflexão ou compreensão.

### **III. 11 Dialogar**

Numa essência formativa a avaliação é um ato dialógico. Desta maneira, seu processo deve contemplar em seus momentos e instrumentos essa característica. Isso significa garantir que os agentes, tanto professores como alunos, estejam inseridos no processo avaliativo, e ambos beneficiados “por” e “através” dele. E, uma vez estabelecido o diálogo entre os agentes, é que se estabelece o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Esse diálogo deve ser permanente. Torna-se, desse modo, o elemento central para que haja co-gestão das aprendizagens. Isso significa possibilitar ao agente sujeito à avaliação, nosso aluno-aprendente, a cogerir, de fato, suas aprendizagens, juntamente com o professor.

Situado o diálogo, os agentes na avaliação são apoiados com informações, que os guia, encoraja, ajuda na análise do processo formativo, chamando a atenção para pontos fortes e debilidades, permitindo visibilidade maior de todo o processo. Quando não temos diálogo, a visão sobre o processo configura-se unilateral.

### **III.12 Explorar e Identificar**

A avaliação, como instrumento de pesquisa e investigação mais específica, permite-nos explorar questões e aspectos nebulosos em relação a processos de aprendizagem individuais ou em grupo, como também “na” e “pela” investigação identifica e desvela fatores pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, antes não percebidos.

### **III.13 Compreender**

Esta função tem caráter mais totalizador. Poderíamos dizer que, em relação ao processo avaliativo, trata-se de uma função dependente de outras funções anexas, resultando da combinação variada dessas. Também é promovida quando leva a uma visão mais abrangente, clara e objetiva do processo ensino-aprendizagem, tanto para educador como para educandos.

Para o educando, a compreensão diz respeito à percepção dele em relação às aprendizagens, e como está o andamento destas, entendendo seus avanços e percebendo as dificuldades que possam estar sendo processadas.

A partir da compreensão do processo é que, tanto educadores quanto educandos, podem tomar decisões sobre como agir e promover as reorientações possíveis.

### **III.14 Controlar e Regular**

Referem-se ao processo dinâmico de verificação periódica do estado do processo ensino-aprendizagem todas as ações, reação dos alunos, dispositivos e instrumentalizações. Esta função verifica e mantém a coerência entre o dispositivo de formação, o projeto educativo e a evolução dos educandos. Verifica o grau de conformidade entre os fenômenos que ocorrem numa dada situação, tendo como base um modelo preexistente de referência, traduzindo-se em ações corretivas, promovendo e assumindo também o sentido de regulação do sistema.

Esta função apresenta características muito peculiares e, de acordo com o sentido dado a ela, por vezes, são fortemente acentuados no processo avaliativo aspectos tecnicistas, objetivistas e também coersitivos.

O papel de controle está tão intrinsecamente ligado à avaliação que, por vezes, aparece distorcido nas práticas educativas, como se fosse um controle tão somente disciplinar e comportamental, fazendo a avaliação assumir aspecto coercitivo. Trata-se de concepção de controle caracterizada por uma intencionalidade de “policimento”. Neste sentido a avaliação é utilizada para conferir ao professor a autoridade de “chefe” ou “juíz”.

Isso advém do aspecto objetivo do controle (voltado a estruturas e objetos), com pretensão totalitária de medir desvios em relação a um referente constante, o que difere da avaliação que é subjetiva, processual, parcial e inacabada, e traduz uma criação constante do seu “referente”.

A dificuldade também está para o avaliador na atribuição do sentido dado à função de controle, que pode ir desde um simples meio de verificação externa de uma presença ou condição esperada, até ao ato que nos dará a visão de um sistema em evolução, permitindo, pelo conhecimento que nos fornece das fases dessa evolução, guiá-la e conduzi-la.

Priorizamos no processo avaliativo o controle pautado numa intenção dominante de otimização de funcionamento do processo ensino-aprendizagem e regulagem das ações, metodologias, estratégias, dispositivos e instrumentos às aprendizagens.

Para Hadji (1994), o controle torna-se um processo dinâmico que, aliado à avaliação, tem a função geral de fornecer informações de retorno, que possibilitem otimizar o funcionamento do sistema.

Deste modo o controle não se apresenta dentro de uma perspectiva de pretensão totalitária e autoritária, no sentido de medir desvios em relação a um referente. Sobretudo está inserido dentro de uma de avaliação que é subjetiva, parcial e inacabada e que se traduz numa criação constante do seu “referente”.

A dificuldade está para o avaliador na atribuição do sentido dado a função de controle, que pode ir de, desde um simples meio de verificação externa de uma presença ou condição esperada, até ao ato que nos dará uma visão de um sistema em evolução, e que, permite, pelo conhecimento que nos fornece das fases dessa evolução, guiá-la e conduzí-la.

Primando por uma atividade de controle a serviço do desenvolvimento do aprendente, Hadji (1994, p.115) afirma isso possível se, numa pedagogia do desenvolvimento, o professor agir de forma:



- a) Ao recusar referentes “estereotipados”, para construir e propor referentes dinamogênicos. Dito de outra forma, construindo, para cada controle, o referente adequado:
  - que constitua um alvo verdadeiramente “desejável” para o aprendente, porque corresponde a uma etapa superior do desenvolvimento;
  - que não esteja fora do alcance do aprendente relativamente às suas capacidades e competências actuais;
- b) ao tornar este referente claro para o aprendente [...];
- c) ao permitir, em última instância, que o aprendente se aproprie dos resultados de controle, quer dizer, comunicando-lhe informações úteis, porque passíveis de utilização;

A função de regulação surge da reflexão promovida pelos mecanismos de controle assumidos na avaliação. Faz parte, antes de qualquer coisa, da atividade pedagógica em si mesma, tendo na avaliação seu suporte, situando-se no processo de *feedback* da situação de ensino, no qual se assenta o mecanismo de orientação.

### III.15 Refletir

Não há qualquer ação, projeto ou processo avaliativo sem reflexão. A reflexão permeia toda e qualquer função ou papel que se atribua à avaliação. Entretanto, podemos inferir que o aprofundamento e direcionamento na tomada de decisões estão diretamente vinculados ao nível de reflexão empreendidos. Quanto maior a reflexão promovida, maior o grau de entendimento, compreensão e capacidade formativa, tanto para educadores quanto para educandos, no processo avaliativo-educativo. Na ação educativa ou na avaliação, a reflexão promove a possibilidade de superação da ação. Essas reflexões especificamente na avaliação configuram-se como impressões compartilhadas no/do diálogo que se estabeleceu entre as formas de ensinar e as formas de aprender.

### III.16 Formar

Esta função na avaliação é tida como dimensão objetiva no sentido de mudanças visadas e de transformações esperadas. Tal dimensão se institui no decorrer do processo ensino-aprendizagem e pela constituição do projeto educativo. No sentido formativo, a avaliação não ocorre num momento específico; ela é contínua e permanente, inserida no processo; assim, essa função só se constitui “na” e “pela” ação educativa, num processo dinâmico e contínuo.

É uma função ligada ao processo como totalizador, que visa acompanhar e compreender as situações de ensino-aprendizagem para, dessa maneira, promover as transformações no educando de acordo com determinado projeto ou contexto educativo.

Para se estabelecer como formativa, a avaliação deve promover a formação dos alunos, envolvendo interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, deverá oportunizar ocasiões de situar, de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, de diagnosticar possíveis lacunas e obstáculos, em relação aos saberes e às aprendizagens, de corrigir, se necessário, o desenvolvimento do processo, possibilitando a busca de novas estratégias e rumos. Também assume caráter prognóstico, uma vez que, ao nos depararmos com os interesses e dificuldades e buscarmos novas estratégias, estamos pensando sobre a possibilidade de um “vir a ser”, estamos atribuindo valor preditivo às informações fornecidas pela avaliação, que nesse caso terá o objetivo de guiar e orientar.

Outra característica é a de regular e facilitar a aprendizagem, isto é, guia, constantemente, o processo de aprendizagem, tanto para educador quanto para educando, possibilitando ao avaliador buscar e esforçar-se por obter informações sobre as estratégias de que levem à resolução de problemas de aprendizagem e das dificuldades encontradas. “Implica na construção de um modelo do bom funcionamento cognitivo, necessário, ao mesmo tempo, para orientar a actividade didática e avaliar a actividade dos aprendentes” (HADJI, 1994, p.76).

O sentido de medir, na função formativa, está presente, mas assumindo o objetivo de orientação e adaptação no planejamento, pois, a partir daí, podemos escolher vias e modalidades de estudos mais apropriadas, considerando os pré-requisitos para aquisições futuras.

De acordo com Hadji (1994), em 1967 foi proposta por Scriven a expressão *avaliação formativa* para designar a avaliação centrada no processo. Para ambos, a avaliação dita formativa tem, antes de tudo, finalidade pedagógica, o que a distingue de outros modelos centrados somente na finalidade probatória e certificadora. Esta avaliação tem como característica essencial estar integrada às ações de formação (por isso chamá-la “formativa”), no próprio ato do ensino. Seu objetivo é melhorar as aprendizagens em curso, informando professor e alunos sobre as condições e o percurso das aprendizagens.

Centrada na gestão das aprendizagens e em guiar o aluno para facilitar seu progresso, a avaliação formativa prescinde de critérios, diagnóstico e regulação. Uma dificuldade encontrada aqui está em adotar critérios que, além do desempenho pretendido, permitam-nos observar a evolução positiva das estruturas e funções do aluno. Para tanto, seria necessário possuir um modelo de progressão cognitiva e um conjunto de correspondência desempenho/competência que permitisse apreciar a evolução da competência de acordo com a melhoria do desempenho. Ao fazer um diagnóstico das dificuldades do aluno, a avaliação formativa permite compreender seus erros e, em função disso, ser capaz de ultrapassá-los. E, mesmo numa investigação diagnóstica, a informação útil à análise é aquela que permite compreender o percurso do aluno; deste modo, não podemos nos contentar com resultado final, sendo necessário recolher observações no decurso da elaboração das respostas. A regulação, que trata a avaliação formativa, ancora-se na perspectiva de uma teoria construtivista da aprendizagem uma vez que permite o ajuste didático-pedagógico das dificuldades constatadas e, segundo Piaget (apud HADJI, 1994, p.125), “toda e qualquer aprendizagem põe em jogo um mecanismo de regulação de duplo efeito: por um lado (mecanismos de *feedback*), o sujeito situa-se em relação à meta pretendida; por outro (mecanismo de orientação), haverá ajustamento ou reorientação da acção”.

Constituir um processo avaliativo na perspectiva formativa potencializa o processo ensino-aprendizagem, pois promove a segurança e confiança do educando em relação às suas aprendizagens, uma vez que o próprio aluno pode reconhecer e corrigir os seus erros e percurso, por dar assistência, ao marcar as etapas, mostrando pontos de apoio para se progredir, possibilitando mais rapidamente possível informação útil sobre as etapas em desenvolvimento, as já finalizadas, as dificuldades encontradas, além de alimentar sempre um diálogo entre professor/aluno.

### III.17 Apreciar

Esta função é mais evidenciada no final de processos, fases ou etapa, como um *feedback* avaliativo e destina-se a apreciar o produto ou reação dos sujeitos em relação a um propósito pré-definido; tem carácter subjetivo e deve ser essencialmente

qualitativa. A avaliação que geralmente se presta a este papel é muito utilizada em grupo, nos encontros finais e se destina à tomada de decisões em relação a esse grupo. Mesmo sendo em grupos, os sujeitos são convidados a realizarem a autoavaliação que tem caráter pessoal e social. Essa avaliação é de todos e se dirige a todos indistintamente.

### III.18 Recapitular

Como na função anterior, é mais frequentemente evidenciada no final de um processo, fase ou etapa; entretanto, figura como um *feedback* avaliativo pré-estruturado em relação a alguns pontos previamente elencados. Pode ocorrer em grupo ou individualmente, dependendo do dispositivo avaliativo utilizado.

### III.19 Acolher

Ao acolher os educandos, a avaliação promove e desenvolve a autoestima, autoconfiança e a autonomia intelectual. O acolhimento resulta do entendimento, tanto por parte do educador como do educando, de que a avaliação é um meio natural, por meio do qual eles são chamados a exercer e desempenhar um papel ativo e reflexivo diante do projeto educativo.

O estabelecimento dessa função no processo avaliativo é processual. Não há dispositivo ou instrumento avaliativo que seja acolhedor por si só. A avaliação sempre está situada sob um determinado contexto; assim, a ambiência deve ser de um processo educativo/avaliativo acolhedor. Os primeiros passos nessa direção são o respeito e o entendimento da diversidade e das diferenças interpessoais e de desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural e social.

Um projeto educativo só será libertador e emancipatório se essa função for sua marca e essência. Assim também deve ser em relação à operacionalidade avaliativa. Segundo Paulo Freire, o professor tem obrigação ética de dar espaço ao seu educando no processo educativo e na avaliação, acolhendo sua cultura e sua curiosidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do seu educando, o seu gosto estético, a sua linguagem (...); o professor que ironiza o aluno, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal da sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (...) rompe com a racionalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 2005, p.59-60).

### III.20 Certificar

Aparece geralmente no final do processo, fase ou etapa pré-determinada. O ato avaliativo é unilateral, no sentido de verificação, em que o olhar do avaliador está centrado em desempenhos ou comportamentos globais, socialmente significativos, buscando fazer um ponto da situação sobre o processo e os conhecimentos adquiridos, para a formalização institucional.

### III.21 Punir

O caráter punitivo da avaliação fica evidenciado quando, no ato avaliativo ou processo, o agente avaliador imprime postura autoritária, usando abusivamente do poder imanente da condição de avaliador.

Uma vez que o ato avaliativo, naturalmente, põe sempre alguém sob o julgo de outrem, este “outrem” (em nosso caso, o professor) pode, por vezes, mesmo inconscientemente, imprimir à avaliação o sentido punitivo, organizando, planejando e selecionando dispositivos e instrumentos avaliativos que promovam humilhações, castigos, coação e até exclusão.

### **III.22 Disciplinar**

O modelo de sociedade sob o qual se edificou a escola, sempre delegou a esta o papel de disciplinar. Resumidamente, cabendo-lhe formar (aqui no sentido de moldar mesmo) cidadãos para que não ferissem a ordem social que existe a serviço de uma sociedade seleta e obediente aos princípios determinados por esta.

Podemos, dessa forma, dizer que a avaliação, historicamente, nunca aconteceu de forma gratuita e neutra no ambiente escolar, pois sempre esteve “a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade” (LUCKESI, 2006, p.28).

Assume a avaliação o caráter disciplinar quando

Passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumentos de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem social (LUCKESI, 2006, p.40).

Nesse sentido, a avaliação não tem caráter de instrumento diagnóstico a favor do ensino e das aprendizagens, passando a agir como instrumento eficaz de exercício da ordem e da disciplina social e em sala de aula. Garante, assim, a manutenção do poder de organismos sociais e dos professores em sala de aula.

De acordo com M. J. Silva (2008), os próprios professores defendem a avaliação como instrumento de pressão e promoção da participação dos alunos, como também para manutenção da disciplina em sala de aula. A autora infere que os professores não se atentam para o fato de, se os alunos estão estudando, não significa que fazem intencionados nas aprendizagens, mas sim em função de uma boa nota ou bom desempenho nas provas. Tal tipo de avaliação, disciplinadora e autoritária, tem contribuído e servido apenas como aparelho de conservação e reprodução da sociedade de classe e sem justiça social.

### **III. 23 Verificar**

A verificação, no sentido somente de constatação, não expressa um sentido formativo. Dessa forma, se esta função se assume como finalidade e sentido, minimamente, de se “ver como está”, de se “ver como foi” (se entendido ou não), “ver se objetivos estão sendo atingidos”, “se metas estão sendo alcançadas”, de “ver quem sabe e quem não sabe”, fica anulado o objetivo educativo formativo.

Para que se alcance esse sentido, a avaliação deve estar relacionada sempre como sendo um “novo” ponto de partida, que envolve uma compreensão maior e melhor sobre o processo ensino-aprendizagem. Verifica-se, mas sempre no sentido de uma retomada de atitude.

Deste modo, a função de verificação só faz sentido num processo avaliativo formativo se estiver vinculada a uma complexa rede de funções anexas e complementares com implicações de: verificar “para agir”.

### III.24 Selecionar e Excluir

Quando a centralidade da avaliação está no julgamento, ou melhor, no resultado formalizado do julgamento dentro do ritual pedagógico, resultando em aprovados e reprovados, capazes e incapazes, fortes e fracos, aptos e não aptos. Temos uma avaliação na ação educativa cujo papel se resume na seletividade para justificar a promoção, a inclusão ou a exclusão dos indivíduos no ambiente formal de educação.

Esta, sobretudo, é uma função que foi historicamente cunhada e é reflexo de uma sociedade construída sobre a égide do estabelecimento de classes e, principalmente, de poucas oportunidades para as classes menos favorecidas.

Desse modo, os critérios prévios e relevância atribuída à ação avaliativa baseiam-se nos interesses de uns poucos, para gerarem dados que justifiquem a aprovação ou reprovação, a inclusão ou exclusão. Assim,

Substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica [...]. Por exemplo, pode-se reduzir o padrão de exigência, se se deseja facilitar a aprovação de alguém; ao contrário, pode-se elevar o padrão de exigência se se deseja reprovar alguém (LUCKESI, 2006, p.37-8).

O exemplo mais evidente dessa função seletiva e excludente está nos vestibulares. Não excluimos, entretanto, que exista práticas didático-pedagógicas, currículos e instituições educativas ainda fortemente impregnadas, tanto desta função quanto da disciplinadora e punitiva anteriormente citada.

Entendemos que a avaliação, enquanto ação ou como processo, figura como o resultado de uma conjugação de funções. Entretanto, pode haver sempre uma ênfase maior sobre uma ou outra função, e acreditamos que esta ênfase está associada às concepções dos sujeitos em relação a como compreendem o processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Com este pensamento, elaboramos o quadro abaixo, onde fazemos uma análise elementar dessas funções (quando a elas é atribuída uma ênfase maior ou centralidade no processo ou ação avaliativa) e sua indicação de uma propositura de avaliação formativa ou não-formativa.

**TABELA 1** – Perspectiva assumida no processo/ação avaliativa de acordo com a função enfatizada

| <b>FUNÇÃO</b>              | <b>Perspectiva não-formativa</b> | <b>Perspectiva Formativa (retroalimentadora do processo ensino-aprendizagem)</b> |
|----------------------------|----------------------------------|--|
| Medir                      | X                                | X  |
| Classificar e seriar       | X                                | X  |
| Situar                     |                                  | X  |
| Informar                   | X                                | X  |
| Diagnosticar e inventariar |                                  | X  |
| Harmonizar e tranquilizar  |                                  | X  |
| Apoiar                     |                                  | X  |
| Orientar                   |                                  | X  |
| Reforçar                   | X                                | X  |
| Corrigir                   | X                                | X  |
| Dialogar                   |                                  | X  |
| Explorar e identificar     |                                  | X  |
| Compreender                |                                  | X  |
| Controlar e Regular        | X                                | X  |

| <b>FUNÇÃO</b>         | <b>Perspectiva não-formativa</b> | <b>Perspectiva Formativa (retroalimentadora do processo ensino-aprendizagem)</b> |
|-----------------------|----------------------------------|--|
| Refletir              |                                  | X  |
| Formar                |                                  | X  |
| Acolher               |                                  | X  |
| Certificar            | X                                | X  |
| Punir                 | X                                |  |
| Disciplinar           | X                                | X  |
| Verificar (constatar) | X                                | X  |
| Selecionar e excluir  | X                                |  |

As funções que a avaliação assume, necessariamente, não se esgotam nas já traçadas e nem essas se configuram como mutuamente exclusivas ou excludentes. O destaque que a elas atribuímos é por considerarmos constitutivas e presentes na ação ou no processo avaliativo na educação e haverem se destacado nos pronunciamentos dos educadores que participavam da pesquisa naquele momento.

A conjugação e combinação de algumas delas podem estabelecer um processo avaliativo num sentido formativo, de verificação e retro-alimentação de processo ensino-aprendizagem e potencialização do mesmo, que acreditamos ser uma perspectiva emancipatória e humanística. Ou, então, contrariamente a esta propositura, podemos ter a combinação e conjugação que levem à avaliação classificatória, sentenciva e excludente.

Percebemos que a avaliação, para cumprir sua finalidade em quaisquer das duas perspectivas acima, será sempre resultado de uma composição dessas funções. Sendo que ora uma e ora outra delas pode tornar-se mais geral e específica, dependendo das necessidades e/ou intenções que se impõem no processo de ensino-aprendizagem.

Resumidamente, podemos dizer que, numa perspectiva que se queira formativa, por vezes, para nos replanejarmos ou nos organizarmos, necessitamos medir, diagnosticar, inventariar, harmonizar, apoiar, orientar, regular, reforçar, corrigir, dialogar, refletir, certificar, dentre outras.

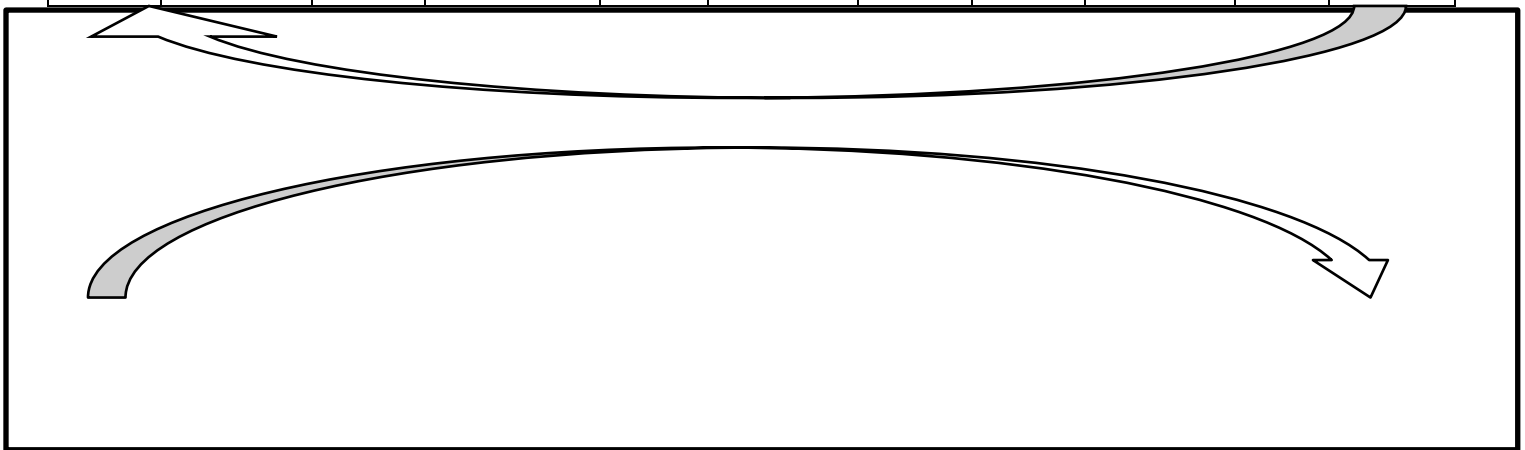
Por exemplo, num momento inicial no processo ensino-aprendizagem, quando a intencionalidade central for diagnosticar, anexa e complementarmente a esta intenção existem outras funções de cujos dispositivos e instrumentos avaliativos devem dar conta. Uma dessas funções é a que se refere a “medir”, destacamos essa função, pois ela faz parte e está presente no processo avaliativo formativo, não no sentido de medir para classificar, mas no de mapeamento de aprendizagens para organização didático-pedagógica.

#### **IV CONSIDERAÇÕES**

Por entendermos a prática avaliativa com resultado de um “jogo” de intenções, de característica “multifuncional”, ousamos elaborar o quadro a seguir, relacionando as funções, sobre as quais tecemos algumas reflexões anteriormente, e um ensaio de propositura dinâmico-operacional dessas funções num processo avaliativo que se deseja formativo, de promoção do indivíduo, suas aprendizagens e do desenvolvimento de sua autonomia, no projeto educativo:

**QUADRO 01** –Ensaio de uma possível dinâmica relacional entre as funções no processo avaliativo no projeto educativo numa perspectiva Formativa.

|         |                           |          |                            |          |             |                     |          |                        |        |            |
|---------|---------------------------|----------|----------------------------|----------|-------------|---------------------|----------|------------------------|--------|------------|
| Acolher | Tranquilizar e Harmonizar | Dialogar | Explorar ou identificar    | Refletir | Compreender | Controlar e Regular | corrigir | Apreciar e recapitular | Formar | Certificar |
|         |                           |          | Classificar e Seriar       |          |             |                     | apoiar   |                        |        |            |
|         |                           |          | Medir                      |          |             |                     | orientar |                        |        |            |
|         |                           |          | Informar                   |          |             |                     | reforçar |                        |        |            |
|         |                           |          | Diagnosticar e Inventariar |          |             |                     |          |                        |        |            |
|         |                           |          | Situar                     |          |             |                     |          |                        |        |            |



Neste ensaio optamos pela função inicial e base dessa dinâmica, dentro de uma perspectiva formativa, promotora dos indivíduos e humanística, a de acolhimento. Acreditamos esta ter papel fundamental no desencadear de toda dinâmica, uma vez que diz respeito à aceitação do inusitado que representa o outro, na sua diversidade, complexidade, subjetividade e realidade.

O acolhimento também diz respeito em considerar os estudantes com potencialidades para aprender, pois o que os diferencia são os percursos de aprendizagens. Essas diferenças devem ser contempladas no planejamento do projeto educativo e no processo avaliativo, ao serem estabelecidos objetivos e critérios.

Um efeito consequente da função de acolhimento é a promoção de maior tranquilidade e harmonia entre os agentes, condições imperativas para o estabelecimento do diálogo, imprescindível a uma avaliação formativa, que defendemos estabelecer-se a partir de um colóquio entre o ensinar e o aprender.

Entendemos, nesta propositura, termos promovidos condições de estabelecer um processo diferente do modelo, por exemplo, onde a avaliação exercia papel de coerção, classificação e exclusão. Cremos ser essencial o estabelecimento do diálogo, pois defendemos que avaliar (no sentido formativo) é, antes de tudo, a reflexão que se estabelece através desse diálogo. Tendo como intenção a melhoria e desenvolvimento de ambos interlocutores, tanto educando buscando a progresso das aprendizagens, quanto educador no avanço do processo de ensino.

Entendemos não haver possibilidade de diálogo, se a avaliação não for entendida como inerente e natural de um projeto educativo. Sem essa perspectiva formativa, a avaliação se configura numa inquisição ou um julgamento. A aceitação da avaliação em seu sentido formativo perpassa por atentarmos para as funções de acolher, tranquilizar e harmonizar, no sentido de desencadeadoras do processo avaliativo/educativo dialógico.

É pelo estabelecimento do diálogo que todo e qualquer propósito avaliativo faz sentido, numa perspectiva formativa e humanística. Constituído o diálogo, é-nos possível: explorar ou identificar, classificar e seriar, medir, informar, diagnosticar, inventariar e situar-nos, ou seja, permite nos aproximarmos de nosso sujeito, pois só dele podemos saber como está sendo o processo ensino-aprendizagem.

Sem diálogo, o que temos é uma inquisição, unilateralidade de juízos e julgamentos, a submissão de um agente pelo outro.

Através do diálogo, dos dados e informações compartilhadas, é que nos habilitamos a uma reflexão responsável, compartilhada, mais detalhada e crítica sobre a situação de ensino-aprendizagem. E essa reflexão nos possibilita, de acordo com sua intensidade e profundidade, maior interpretação e compreensão do processo de escolarização no projeto educativo em andamento.

E, através do ensino dialogando com a aprendizagem, esperamos chegar à interpretação e compreensão de como está reagindo o educando diante do projeto educativo nas ações educativas desenvolvidas, e se as ações educativas têm sido adequadas ou não. Desse modo, o educador torna-se mais habilitado ao controle e regulação no que se refere ao grau de conformidade entre os fenômenos em andamento e a situação educativa desejada. Isso o possibilita a se reorientar, replanejar, corrigir falhas, reforçar alguns aspectos e mesmo confirmar, apoiando o que está de acordo com os objetivos e propósitos educativos.

Acreditamos ser “na” e “pela” composição de todas as funções que a avaliação adquira seu caráter formativo, sendo uma avaliação imbricada da ação educativa, possibilitando ao educando aprimorar seu processo de aprendizagem e também ao educador aperfeiçoar o processo de ensino. Nesse sentido, a educação



assume-se como processo dinâmico que se auto-retroalimenta constantemente através da avaliação, visando sempre a promoção dos indivíduos envolvidos no projeto educativo.

O processo ainda pode contemplar momentos mais específicos de recapitulação e apreciação e, finalmente, a certificação ou elaboração de pareceres ou relatórios finais sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que avaliar envolve tanto questões de ordem técnica como de sentido. As de ordem técnica dizem respeito às formas possíveis de avaliação, os procedimentos, os instrumentos a utilizar e são as primeiras que, geralmente, preocupam os educadores, resumindo-se em determinar a metodologia que melhor nos conduzirá às respostas em relação aos nossos objetivos. No entanto, as questões de sentido da operação avaliativa são, na realidade, o verdadeiro ponto de partida e de chegada das questões técnicas. O sentido que damos a nossa ação, têm importância contundente nas tomadas de decisões e escolhas e direcionarão e conduzirão as questões de ordem técnica. (HADJI, 1994)

A dinâmica que propusemos pode referir-se tanto à organização e operacionalização do processo avaliativo, a um dispositivo ou instrumento avaliativo, a um momento específico ou até mesmo à postura expressa e assumida pelos agentes do projeto educativo. Admitimos que o comportamento avaliativo seja intrínseco a toda e qualquer atividade educativa. Assim, podemos dizer que a todo instante devemos estar imersos dessa dinâmica, tanto nas questões de ordem técnica como de sentido, se ambicionamos um processo de avaliação formativa.

Entretanto, é relevante o quanto as questões de ordem de sentido, que se referem às intenções, influenciam e direcionam a ação avaliativa, evidenciando como é forte o caráter subjetivo em que se operam as escolhas num processo avaliativo. Desse modo, dependendo da relevância dada mais a uma função que a outra, isso levará, conseqüentemente, a avaliação a assumir este ou aquele papel mais fortemente. É o que B. Maccario (apud HADJI, 1994) chama de *espaço de gestão pedagógica* em que a postura e o juízo formulado terão, então, por “função” essencial contribuir para a orientação didática.

Concordamos que avaliar será sempre refletir sobre algo ou alguém, em relação a um projeto em andamento e, no sentido de instrumento retroalimentador do processo, situa quem avalia num campo de tomada de decisões que induz, prepara e clarifica as decisões. E, tais decisões são carregadas de intenções a direcionarem nossas ações. Compreender e clarificar nossas intenções e, por elas, as funções assumidas “no” e “pelo” processo avaliativo, ajuda-nos a identificar as concepções que temos sobre a avaliação.

Esperamos que a reflexão feita até aqui, sobre essas funções e a finalidade da avaliação, habilite-nos a analisar, refletir e compreender sobre as concepções que têm permeado nossa prática docente avaliativa. E, principalmente, que possam contribuir na reflexão e à construção de concepções que levem à superação da avaliação autoritária, classificatória e excludente.

Ambicionamos que a avaliação venha converter-se em real instrumento retroalimentador do processo de ensino e impulsionador das aprendizagens dos alunos, que para nós é a finalidade que atribuímos no sentido formativo processualmente. E ainda defendemos uma avaliação formativa, dialógica, no sentido de compartilhamento das reflexões e decisões como sendo o terreno que devemos promover em nossa caminhada educativa e que contribuíra para a construção de um projeto de educação humanístico, direcionado na busca do desenvolvimento da autonomia intelectual e que compartilhe socialmente o objetivo do estabelecimento de um mundo mais justo, sustentável, equânime e livre.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. *Avaliação e Educação Matemática*. MEM/USU-GPEM. Rio de Janeiro, 1995. (Série Reflexões em Educação Matemática).

BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, J. Thomas, MADDAUS, George F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Tradução de QUINTÃO, Lílian R., FLOREZ, Maria Cristina F., VANZOLINI, Maria Eugênia. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. *Avaliação e Processo de Ensino-aprendizagem*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.3, p. 53-61, set/out. 1997.

CARDINET, J. A Avaliação Formativa, um Problema Atual. In: *Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra-março 1978*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 13-23.

DARSIE, Marta Maria Pontin. *A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em aritmética*. Mato Grosso. Universidade Federal de Mato Grosso, 1993. (Dissertação de mestrado)

Avaliação e aprendizagem. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p. 47-59, nov. 1996.

DARSIE, M. M. P.; ALMEIDA, L. I. M. V. *Repensando Concepções e as Práticas Avaliativas*. Revista Educação e Linguagem, V.1, p.121-30, 2006.

DEPRESBITERIS, Lea. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma prática inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

Lea. Avaliação da Aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. 11.ed. Campinas: Papirus, p.51-79, 2003.

Lea. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: JANSSEN, F. da S., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 81-6, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

*Pedagogia do Oprimido*.

*A Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. (31ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMES, A.I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GITIRANA, Verônica. *Planejamento e Avaliação em Matemática*. In.: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HADJI, Charles. *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1994.  
\_\_\_\_\_. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTmed Editora, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *A Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Educação).

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Construção do Conhecimento. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRS, 1991.

*Avaliação Mediadora*. [s.l.:s.n.], 1994.

*Avaliar para Promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

*Avaliação: Mito e Desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação Editora, 1996.

35ª Edição revista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

37ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: *Ciclos em Revista*. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, v.4, p. 81-97, 2008.

LUCKESI, Cipriano C.. *Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo*. Ande, São Paulo: Cortez, n.10, p.47-51, 1986.

*A Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

*Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

SILVA, Janssen Felipe. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. 5ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.