

## FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Vera Rejane Gomes<sup>1</sup>, Tereza Ventura<sup>2</sup> e Gabriel Felipe Serra de Sousa<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo expõe uma discussão sobre a avaliação formativa que foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado, com o qual abordamos o conceito de avaliação, características dos tipos de avaliação e o que diz a legislação brasileira a respeito dos métodos avaliativos. Compreendemos que a avaliação é indissociável do processo de ensino-aprendizagem, por isto deve ser clara, inclusiva, abordando situações do cotidiano escolar, para que os estudantes não mostrem apenas o que assimilaram, mas que tenham a oportunidade de aprender novas informações. A avaliação formativa se distancia da tradicional, principalmente quando se volta para analisar seu foco, seu objetivo, pois ultrapassa a ideia de seleção, medição e classificação. É necessário que o professor reflita, planeje, acompanhe e avalie os seus métodos, para que os saberes e fazeres pedagógicos sejam respeitosos e eduquem pluralmente. A avaliação formativa melhora a relação professor-aluno e ajuda a construir sujeitos críticos, cidadãos justos e responsáveis socialmente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, avaliação formativa, formação de professores, prática pedagógica.

## TEACHER TRAINING AND THE UNDERSTANDING OF FORMATIVE ASSESSMENT FOR THE CONSTRUCTIONS OF QUALITY EDUCATION

### ABSTRACT

This article presents a discussion about formative assessment that was the object of study of a master's thesis, in which we approach the concept of assessment, characteristics of the types of assessment and what Brazilian legislation says about assessment methods. We understand that evaluation is inseparable from the teaching-learning process, so it must be clear, inclusive and that it addresses everyday school situations, so that students do not just show what they have assimilated, but have the opportunity to learn new information. Formative assessment distances itself from the

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão, Zé Doca, Maranhão, Brasil. E-mail: [verarejane@ifma.edu.br](mailto:verarejane@ifma.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

traditional one, especially when it comes back to analyze its focus, its objective, as it goes beyond the idea of selections, measurement and classification. It is necessary for the teacher to reflect, plan, monitor and evaluate their methods, so that the pedagogical knowledge and practices are respectful and educate plurally. Formative assessment improves the teacher-student relationship and helps to build critical, fair and socially responsible subjects.

**Keywords:** Learning, formative assessment, teacher training, pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas do “julgar”, do “comparar”, isto é, “do avaliar”, fazem parte do cotidiano, sendo a avaliação da aprendizagem um processo contínuo e gradual. E como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar se realiza segundo objetivos implícitos ou explícitos, que refletem valores e normas sociais.

Percebemos, ao longo do tempo, que a prática da avaliação é vista como um momento improdutivo tanto para os alunos como para os professores. Em primeiro lugar porque coloca o aluno numa situação constante de testagem e quantificação, o que suscita nele o espírito da competição, em que o que prevalece é a nota, esquecendo-se, portanto, da qualidade. Em segundo lugar, porque o gestor escolar às vezes se apodera de várias situações que acontecem no processo avaliativo de uma prática livresca, reprodutora, cujo delineamento principal é o de reforçar a ação da opressão, do medo e da exclusão. E, então, o que é avaliação, afinal?

Segundo Romão (1998, p. 88), “numa perspectiva da avaliação da aprendizagem positivista/bancária, o educando não tem alternativa e seu único dever é repetir o que lhe for transmitido sem refazer criticamente nada”. Para o teórico citado, o aluno é apenas objeto do conhecimento. Há, pois, uma concepção educacional “bancária” da aprendizagem, pois os professores fariam um “depósito de conhecimentos”, exigindo de volta este conhecimento professado.

Por outro lado, observando a avaliação da aprendizagem na perspectiva dialético/libertadora, a práxis pedagógica estará comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, com respeito à

diversidade. Diante dessa perspectiva, o aluno é visto como sujeito histórico, onde (re)constrói o conhecimento; o professor é um articulador de novas informações, por ele se considera a relevância das experiências prévias dos estudantes e os conteúdos socialmente úteis na sala de aula (ROMÃO, 1998).

Na perspectiva libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros” (ROMÃO, 1998).

Percebemos que no processo ensino-aprendizagem a avaliação do aluno é sinônimo de nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência. Logo, devem ser feitos estudos voltados para a avaliação da aprendizagem qualitativa, na tentativa de fornecer elementos que possam contribuir para o (re)pensar do papel político da escola, junto aos gestores que também devem participar das práticas avaliativas.

A prática educativa é organizada por aprendizagens que começam na formação inicial do futuro professor e se desdobra e se especifica na formação continuada, envolvida pelas experiências em sala de aula (SANTOS, 2021). Por isso, a formação inicial precisa evidenciar assuntos que são da realidade escolar, oportunizando ao licenciando práticas para fazer suas observações e a interpretar o cotidiano. A formação continuada deve ser específica, ensinando o docente a questionar, problematizar e a inovar na sua ação professoral, a fim de que inclua, diversifique e avalie seus estudantes de modo que respeite a existência do sujeito.

Este artigo considera informações sobre a avaliação formativa que foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Docência e Gestão da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Fernando Pessoa, da cidade de Porto em Portugal, no qual discutimos: a) os conceitos significativos da avaliação da aprendizagem; b) a caracterização da avaliação quantitativa; c) caracterização da avaliação qualitativa; d) etapas da

avaliação qualitativa; e) parâmetros/dimensões da avaliação qualitativa; f) as perspectivas da avaliação pedagógica conforme os documentos da educação brasileira.

## **AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Neste subcapítulo abordamos o conceito da avaliação da aprendizagem através da análise de vários documentos fundamentais - a lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9.394/96), as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica e nível médio (parecer CNE/CEB nº 11 /2012), a resolução nº 086/2011, de 05 de outubro de 2011 que trata da sistemática de avaliação dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes e a lei de criação dos institutos federais (lei 11.788 de dezembro de 2008). Incluímos na análise o documento de criação do Instituto Federal do Maranhão, campus Zé Doca, por fazer parte da investigação na construção da dissertação de mestrado.

Tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no Art. 24, Inciso V, afirma-se que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios, em que na alínea está registrado:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996 *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

E percebemos com base na Resolução 086/2011 de 05 de outubro de 2011, que trata das orientações sobre a Sistemática de Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA/Campus Zé Doca que

Art. 1º A avaliação, parte integrante do ato educativo, é entendida como um processo contínuo, cumulativo, abrangente, sistemático e flexível sendo um constante diagnóstico participativo na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando

que ela não se constitui um momento isolado, mas onde se avalia toda a prática pedagógica (BRASIL, 2011).

No Parágrafo Único do Art. 3º dessa mesma Resolução 086/2011 afirma-se que:

Os alunos serão avaliados nos aspectos qualitativos e quantitativos com prevalência dos primeiros, onde as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais devem perpassar todo o processo (BRASIL, 2011).

A Resolução 086/2011 aponta no Art. 5º que:

A aplicação de qualquer instrumento avaliativo a ser realizada pelo professor deverá ser comunicada aos alunos com antecedência, esclarecendo os critérios e requisitos necessários (BRASIL, 2011).

Sabemos que, quando o professor vai avaliar o aluno, deve basear-se em critérios, e estes, por muitas vezes, não são bem explícitos. São exatamente os critérios que definem um dos aspectos da avaliação no processo qualitativo e se espera a partir deles o sucesso escolar. Dessa forma, nas práticas de ensino dos docentes e diante da aplicação de uma avaliação qualitativa é necessário planejar e especificar os pontos avaliativos.

Segundo Souza (2021), o trabalho docente gera impactos tanto no professor quanto no aluno, visto que esta ação humana é realizada sobre outro humano. Por isso, é necessário que o professor reflita, planeje, acompanhe e avalie os seus métodos, para que os saberes e fazeres pedagógicos sejam respeitosos e eduquem pluralmente.

De acordo com a Resolução nº 086/2011, de 05 de outubro de 2011, dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes, compreendemos durante a leitura e análise que os aspectos qualitativos da avaliação devem sobrepor-se aos quantitativos, porém poderá ocorrer uma inconsistência quando o Art. 12 refere o Sistema de Recuperação, onde afirma:

Art. 12 O aluno que obtiver nota inferior a 7,0 (sete) em uma das etapas, exceto a última, terá suas dificuldades de aprendizagem trabalhadas através das atividades de reforço ao longo do processo dentro do semestre ou ano letivo, de modo que ao final desse período, o professor já disponha de uma nova nota que substituirá a nota da primeira etapa do semestre ou a menor nota das três primeiras etapas do ano letivo (BRASIL, 2011).

Diante da análise feita no Art. 12, o aluno somente pode recuperar a primeira nota, caso seja reprovado, quanto à segunda nota, ele não tem oportunidade de fazer atividades de reforço para recuperar. Dessa maneira, vai ao desencontro do que se considera processo qualitativo na avaliação das práticas avaliativas dos professores dentro da gestão, pois se necessita oportunizar ao aluno recuperar-se, e são momentos interativos não só quantitativos, mas qualitativos, em que a avaliação serve para superar dificuldades e (re)planejar o trabalho do professor.

Por isso, cumpre ao professor rever o currículo escolar, como planejamento, os planos de aulas, as metodologias, os recursos utilizados, os planos de ensino. É preciso, também, que se autoavaleie para que haja resultados com qualidade. E é importante que o aluno faça perguntas a si mesmo: O que aprendi? Onde aprendi? Como aprendi? De que forma? O que não consegui aprender? E o que consegui fazer? O que interferiu no meu aprendizado?

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio as quais servem como norteamento para a implantação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes do IFMA/Campus Zé Doca afirma no Art. 20, inciso VI, que:

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento, assim, apresenta-se um deles:

Inciso VI - Refere-se à definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2012).

A esse respeito, analisamos que os critérios e as metodologias adotados servem como um dos pontos relevantes para considerar uma avaliação qualitativa no âmbito

do processo ensino aprendizagem junto às práticas avaliativas dos docentes frente à gestão, principalmente, nas áreas das Ciências Humanas.

O Parecer CNE/CEB Nº 11 /2012 – Aprovado em 09/05/2012, que é um anexo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012), trata de várias questões educacionais, entre elas, o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que deve ser implantado na escola, pois trata da identidade escolar. É no projeto político-pedagógico que estão vinculados os anseios de toda a comunidade escolar, na esfera administrativa, pedagógica e financeira da instituição educacional.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFMA/Campus Zé Doca o grande desafio do Instituto Federal do Maranhão é desligar-se da antiga concepção de “Escola Técnica” para caminhar para uma formação integral e humanizadora dos profissionais e isso perpassa pela necessidade de valorização da avaliação qualitativa nas práticas avaliativas dos professores das áreas das ciências humanas e exatas.

### **FINALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

De acordo com Barreira *et al.* (2006), o conceito de avaliação formativa foi utilizado por Benjamin Bloom e seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando a atenção para a importância dos processos cognitivos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos.

A avaliação formativa é uma avaliação voltada para as aprendizagens significativas dos discentes, em que o professor deve orientar, direcionar aquilo que não está bom diante do que está sendo ensinado, para que o aluno possa avançar nas matérias que está tendo dificuldades, de modo a ultrapassar as barreiras. O professor deve acompanhar o percurso escolar fazendo inferências e entendendo como melhorar através da utilização do feedback e selecionando técnicas, estratégias, alternativas de recuperação ao aluno. É uma avaliação de ajuda mútua professor-aluno, aluno-

professor, com o objetivo de fazer as intervenções pedagógicas durante o processo ensino-aprendizagem.

Ao se aplicar a avaliação formativa na sala de aula, os professores devem atentar para as especificidades de cada aluno, pois cada um vivencia uma realidade diferente, tem seu ritmo de aprendizagem diferenciado, tornando a sala de aula heterogênea. É relevante que os docentes conheçam e ajudem nos problemas dos alunos de modo que venha a facilitar a contextualização dos conteúdos e que possa resultar em um ensino de qualidade.

A função reguladora da avaliação perpassa pela ação formativa com a qual o docente deverá estar focado no como os alunos resolvem os obstáculos na sala de aula, para, a partir daí, registrar as observações com comentários nas atividades e depois, trazer à discussão sobre as dúvidas surgidas referente a correção. A interação deve acontecer junto ao discente no sentido do professor intervir quanto ao erro ou a dificuldade do aluno, a fim de propor alternativas como material didático adequado, atividades em pequenos grupos e estratégias diversificadas.

A avaliação formativa está articulada à autoavaliação tanto por parte do professor como por parte do aluno, e deve ser feita durante todo o caminho do processo de avaliação. É através da intervenção, do acompanhamento do docente junto às atividades escolares, corrigindo e orientando nas discussões, para que os alunos possam refletir sobre o significado de suas respostas construídas a partir dos saberes adquiridos e vivências próprias.

Para Barreira *et al.* (2006, p. 121), “a avaliação formativa apresenta-se para a formação e o desenvolvimento da autonomia”. É tal que, se o professor aprende a autoavaliar-se, a refletir sobre a sua experiência educativa, possuirá um instrumento fundamental para si próprio, com objetivo de construir o seu percurso pessoal e profissional, dando conta dos aspectos que vão bem e dos que precisam melhorar com a introdução de ajustamentos, sendo estes também sujeitos à avaliação.

Compreendemos que a avaliação formativa se distancia da tradicional, principalmente, quando se volta para analisar seu foco, seu objetivo, pois a avaliação formativa ultrapassa a ideia de seleção, medição, classificação. De acordo com Caseiro



*et al.* (2008, p. 3), a “avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que visa desenvolver as aprendizagens”. Ou seja: a avaliação formativa é um processo que pretende melhorar o caminho escolar das dificuldades sentidas pelos alunos na sala de aula.

Para que uma avaliação seja projetada Luckesi (2006) *apud* Silva (2013, p. 155-156), diz que a “pausa para pensar a prática e retornar a ela é o momento de fôlego na escalada, para em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada”. Logo, é notório que a escola foi desenvolvendo exames e provas, e como resultado gera uma nota que serve como controle para os alunos serem aprovados ou reprovados e legitimar o único caminho a ser percorrido.

O exame, a prova, a nota não levam em consideração a forma como o aluno fez e foi avaliado, o importante é receber as notas, sem dar oportunidade aos momentos de reflexão sobre as dificuldades que necessitam ser superadas. É na avaliação qualitativa que se prioriza o diagnóstico a partir do acompanhamento e reorientação da aprendizagem, perpassando pelo processo e obtendo resultado significativo.

Souza (2021, p. 130) refere que “o professor necessita agir, formular questões, problematizando o conhecimento e oferecendo instrumentos para que o estudante sintetize e ressignifique seus conhecimentos”. Ou seja: a avaliação não pode ser vista como “um meio do aluno apenas devolver o conhecimento adquirido na aula”, mas de conhecer novas informações e relacioná-las ao seu cotidiano, ajudando a resolver problemas e a criar situações que demandam responsabilidade e foco.

Hoffmann (2005) - estudiosa da Avaliação Educacional - acredita que, junto à avaliação da aprendizagem de aspectos quantitativos e qualitativos, há um processo avaliativo mediador e que está embasado em alguns princípios essenciais. O primeiro é o princípio da avaliação enquanto investigação docente, que é uma etapa que representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar a aprendizagem do aluno no seu cotidiano, contínua e gradativamente, buscando não só compreender e participar da caminhada do estudante, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas, em termos de oportunidade de

expressão de suas ideias, explicações, sugestões de leituras e outros encaminhamentos pedagógicos.

O segundo princípio é o da complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos. Nenhuma decisão sobre os estudantes deverá ser tomada sem uma extensiva análise do seu desempenho, seja da observação e da interpretação da sequência das tarefas e manifestações seja pelo coletivo dos professores que trabalham com ele. É importante considerar que nenhuma resposta do estudante é completamente nova, pois articula-se sempre a alguma estratégia de raciocínio e é prenúncio de novo patamar de entendimento (HOFFMANN, 2005).

Há o terceiro princípio que é o da provisoriedade dos registros de avaliação, quando nenhum juízo isolado ou parcial poderá ser considerado como absoluto ou definitivo, e decisões de aprovação e reprovação deverão ter por base a história do seu processo de conhecimento. Portanto, quaisquer registros ou anotações feitas sobre a performance do estudante, ao longo do processo, serão considerados provisórios e sujeitos à complementação e/ou refutação para a análise global do seu desempenho. As dificuldades iniciais, que forem superadas, não deverão prejudicar os discentes em termos de sua promoção e continuidade (HOFFMANN, 2005).

Dessa forma, entendemos que os três princípios mostram que além da avaliação quantitativa, de apenas dar nota e fazer registros em documentos, é preciso analisar e se preocupar pela história de vida escolar do aluno. O docente deve investigar, acompanhar e intervir no desenvolvimento daquilo que não está bem ou que estagnou, para que a partir de um diagnóstico e feedback poder-se-á melhorar a vida do discente de forma gradativa a preparar o ser, sujeito do processo, um cidadão que atuará na sociedade sabendo e compreendendo o que está fazendo, munido de competências e habilidades para o mundo do trabalho.

## **A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA DAS DIVERSIDADES**

Ao refletirmos a formação docente começamos a trazer para discussão práticas e conteúdos, que, por vezes, podem ou não ser trabalhados na escola. A temática formação docente é investigada e bem apresentada nos Programas de Pós-Graduação do Brasil devido ao interesse de professores em alcançar uma educação de qualidade. Educação de qualidade envolve todos os processos dentro e fora da sala de aula, os documentos, as ações, avaliações e vivências. Para se ter uma educação de qualidade é essencial que todos estejam envolvidos e mergulhados no ensino, para que as diferenças sejam acolhidas e incluídas (SANTOS, 2021).

Ventura (2014) vem refutar que para educar na diversidade junto à execução de práticas avaliativas formativas precisamos entender o que se diz na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, Art.º 26), sobre o Direito à Educação:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos religiosos ou raciais, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, todos têm direito à Educação, porém na sociedade capitalista brasileira, em que se vive, nem todos gozam de todos os direitos, até porque sabemos da disparidade das desigualdades sociais existentes. Para Ventura (2014, p. 3) a Organização das Nações Unidas (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, Artºs 1º e 2º de 2001) afirma que a diversidade cultural é um patrimônio comum da Humanidade e define assim:

Art. 1º A cultura assume diversas formas ao longo do tempo e do espaço. Esta diversidade está inscrita no carácter único e na pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam

a Humanidade. Enquanto fonte de intercâmbios, inovação e criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para a Humanidade como a biodiversidade o é para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da Humanidade e deve ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras (ONU, 2014).

Art. 2º Nas nossas sociedades cada vez mais diversas, é fundamental garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais (...). Políticas visando a inclusão e participação de todos os cidadãos são garantias de coesão social, de vitalidade da sociedade civil e de paz. Assim definido, o pluralismo cultural dá expressão política à realidade da diversidade cultural. Sendo indissociável de um ambiente democrático (...) (ONU, 2014).

A diversidade cultural perpassa pela forma como a gestão educacional compreende e como acompanha o desenvolvimento da avaliação formativa na sala de aula, em que devem ser respeitadas as maneiras de agir do professor e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, visto que cada um tem a sua maneira de pensar, falar, agir, refletir, e cada ser humano traz as suas qualidades sociais, os hábitos de comportamentos, o desenvolvimento de competências, o domínio de habilidades, crenças, valores e princípios.

Percebemos na gestão das organizações escolares que há ausência de uma preparação, de formações continuadas dos profissionais da educação no tocante à educação inclusiva. Incluir na escola revela-se *uma meta difícil de ser atingida*, porque há dificuldades no relacionamento família e escola, faltam materiais e métodos, estudo, infraestrutura, respeito, resgate de estudante marginalizado, cheio de problemas sociais, o disléxico, os não alfabetizados, os de classe social baixa e os que precisam de acompanhamento.

Admitindo-se “uma visão da Escola, para os diversos níveis de ensino - do pré-escolar ao superior - como espaço aberto à mais ampla diversidade de públicos, cabendo-lhe a responsabilidade de ensiná-los a todos” (Ventura, 2014, p. 5), é necessário que a gestão escolar assegure uma resposta educativa de grande flexibilidade, para atender devidamente a diversidade de seus alunos. Contudo, como garantir tal flexibilidade na resposta de cada professor e da escola no seu conjunto?

A autoavaliação da Escola é imprescindível, pois se verifica que o desempenho de cada professor na sua esfera educativa influencia os resultados obtidos por outros (Ventura, 2014, p. 15 a 20). É interessante que o modo de avaliar qualitativamente implica decidir ações articuladas no planejamento de ensino e interrelacionar as vivências dos alunos com as suas experiências, sabendo onde se vai chegar, como nos diz Demo (2004) *apud* Silva (2013, p. 154):

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estes são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e a psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2004 *apud* SILVA, 2013, p.154).

Não basta avaliar somente pela avaliação tradicional considerando fatores subjetivos; é necessário que se pense em romper com o que classifica, exclui, e deve-se (re)pensar o como se avalia a partir dos critérios e instrumentos aplicados pelos docentes, não esquecendo a forma do como registrar, embora se saiba que esse registro faz parte de uma avaliação predominantemente quantitativa.

Penin *et al.* (2009), *apud* Esquinsania (2012, p. 156), reforçam a importância da avaliação interna e externa – a autoavaliação e a heteroavaliação institucional - como alternativa para refletir sobre a prática educativa e a necessidade de informar os resultados para todos:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a

sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes (PENIN *et al.*, 2009 *apud* ESQUINSANIA, 2012, p. 156).

A avaliação de cunho interno está fortemente voltada para a reflexão da própria prática pedagógica, é uma avaliação que subsidia melhorias durante todo o processo ensino aprendizagem; enquanto a avaliação a nível externo é baseada em resultados, em desempenho escolar, dando maior peso a quem tem a maior nota, dificilmente levando em conta o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Segundo Almeida (1992) *apud* Oliveira *et. al.* (2005), o termo avaliação possui diversos significados advindos de muitas concepções e, como por exemplo, apreciação, análise, estimação, determinação de valor, diagnóstico, controle, classificação, entre outros. No entanto, há de existir uma clareza na diferença existente entre metodologia, técnica e instrumento.

A metodologia é a teoria que suporta os métodos e técnicas a aplicar. A técnica deve ser entendida como um meio que informa o que se pretende em uma avaliação e como se obtém, ou seja, como o avaliador procede. O instrumento corresponde ao recurso utilizado na avaliação, que pode assumir características específicas e exigir diferentes habilidades do aluno, como por exemplo, as requeridas em um teste objetivo ou numa prova dissertativa.

Qualquer que seja a metodologia de ensino adotada, não há como utilizar ou dar maior importância a um único modo de avaliar, visto que se um professor se restringe apenas a um método e um instrumento de avaliação o resultado poderá não ser confiável, ficando restrito a um momento exclusivo e a uma única forma de aferir o conhecimento ou desempenho do estudante.

Em face do exposto, nas práticas avaliativas trabalhadas pelos professores quanto à gestão é preciso valorizar o aspecto qualitativo, procurando saber na sala de aula as condições adversas pelas quais os alunos passam, os saberes adquiridos, às experiências vivenciadas, os obstáculos e assim poder-se-á ofertar um ensino de

qualidade, partindo da contextualização e se baseando na realidade concreta do discente.

## CONCLUSÃO

A avaliação é parte integrante do processo educacional e se faz necessária para compreender como os estudantes estão assimilando os conteúdos trabalhados. A avaliação quantitativa, que dá uma nota, gera competição e classifica os estudantes. Não pode ser a única utilizada na escola e deve ser (re)vista para se atrelar a avaliação qualitativa, com o intuito dos estudantes demonstrarem as suas dúvidas e as aprendizagens nas suas esferas socioculturais e políticas. Discutir a avaliação é importante para demonstrar aos alunos e assegurá-los de que a aprendizagem está além dos conteúdos vivenciados na escola e ajuda o docente a analisar suas metodologias.

Os documentos oficiais da Educação brasileira norteiam e garantem aos professores o desenvolvimento de ações educativas, dando liberdade, autonomia e incentivando a construção da identidade pedagógica. É por meio dessas legislações que cada escola cria sua rotina, recebe os estudantes e estimula a transformação. As avaliações e todos os seus processos advêm também dessas diretrizes, advertindo que o cotidiano escolar precisa ser inserido nos aspectos avaliativos.

Precisamos pensar os critérios avaliativos, os resultados e os métodos usados para dar notas, a fim de que diminuamos os índices de evasão escolar, as reprovações, as angústias, a desestimulação, as lacunas, e, assim, abramos os espaços para o diálogo, a permanência, o interesse e a diversidade escolar. Temos muito, enquanto sociedade, o que fazer para melhorar a Educação, mas, sem estudo, acolhimento e reflexão não será possível. Nós, professores, devemos buscar artifícios e informações que nos ajudem a considerar o ensino e a aprendizagem como transformação para uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. P. M. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônomicas**. 1997. 247 f. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1997.

BARREIRA, C. *et al.* Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. 95-133, dez. 2006. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1171>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dez. 1961.

BRASIL. **Resolução 086/2011 de 05 de outubro de 2011**, CONSUP. Sistemática de Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Zé Doca: Conselho Universitário, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a implantação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 11 de jan 2022.

BRASIL. **Gabinete do Ministro**. Portarias de nºs 1.968 a 1.982, de 18 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei 11.195, de 12 de novembro de 2005. Lei que trata da expansão da oferta de educação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2005.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais. **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Lei que trata sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 – CEB – Aprovado em 09/05/2012**. Anexo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012.

CASEIRO, C. C. F; GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n. 16, p. 141-161, jan/dez. 2008.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. *In: Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 152.

LUCKESI, C. C. (2006). **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, K. L; Santos, A. A. A. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 18, p.118-124, Jan./Abr., 2005.

ONU. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. **Conferência Geral da ONU para a Educação, Ciência e Cultura**, 2001. Disponível em: [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_20/IIIIPAG3203.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIIPAG3203.htm). Acesso em 10 de jan de 2022.

PENIN, S; Martinez, M. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ROMÃO, J. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, L. J. B. S. Formação de professores da educação especial: saberes e implicações pedagógicas no atendimento educacional especializado. **Revista Pesquisa em Foco**, São Luís, v.26, n.2, p. 75-89, Jul./Dez., 2021.

Silva, K. C. A Avaliação Qualitativa no SESC Ier Paraíba: Concepção, Critérios, Instrumentos e Registros. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 152-161, Jul.-Dez., 2013

SOUZA, V. R. P. Formação docente: reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. **Revista Pesquisa em Foco**, São Luís, v.26, n.2, p. 123-138, Jul./Dez., 2021.

SOUZA, Z. L; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Sandra Educ. Soc**, Campinas, vol. 24, n. 84, p.873-895, setembro 2003.

VENTURA, T. **Dilemas da Educação Inclusiva**: um enfoque metodológico autoavaliador, 2014. <https://terezav.files.wordpress.com/2014/05/dilemas-da-educac3a73a3o-inclusiva-20142.pdf> . Acesso em 27 mar. 2022.