

# AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO NOROESTE DO PARANÁ

Submetido em: 4/12/2023

Aceito em: 3/1/2024

Publicado em: 16/4/2024

Andressa Barbosa dos Santos<sup>1</sup>

Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira<sup>2</sup>

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.15369>

## RESUMO

A avaliação formativa consiste em um processo indispensável à aprendizagem, por se configurar pela regulação do processo de ensino, a partir de informações coletadas a respeito dos conhecimentos dos estudantes. Considerando a influência das concepções dos professores em sua prática pedagógica, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o relato de quarenta e nove professores a respeito da finalidade da avaliação no contexto escolar por meio de Análise de Conteúdo. Observa-se que trinta e dois professores fizeram referência aos elementos da avaliação formativa em sua explicação, sendo que a maior parte, representada por dezesseis, encontra-se no nível básico de compreensão, apresentando em seu relato referências à avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, a alguma etapa específica da avaliação formativa, à autoavaliação, ao reconhecimento de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, Brasil. <https://orcid.org/0009-0006-2367-3250>

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6940-4957>

dificuldades no processo avaliativo e aos objetivos de aprendizagem. No relato dos demais professores não houve referência a quaisquer elementos da avaliação formativa. Conclui-se que, para uma prática avaliativa mais coerente com os objetivos educacionais com vistas à formação global dos indivíduos, os conceitos, finalidades, instrumentos e sujeitos da avaliação formativa devem ser explorados de forma intencional e sistematizada na formação inicial e continuada de professores.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Avaliação educacional. Formação docente.

## **FORMATIVE ASSESSMENT FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN NORTHWEST PARANÁ**

### **ABSTRACT**

Formative assessment consists of an essential process for learning, as it is configured by regulating the teaching process, based on information collected regarding students' knowledge. Considering the influence of teachers' conceptions on their pedagogical practice, the present work aims to characterize the reports of forty-nine teachers regarding the purpose of assessment in the school context through Content Analysis. It is observed that thirty-two teachers made reference to the elements of formative assessment in their explanation, with the majority, represented by sixteen, being at the basic level of understanding, presenting in their records references to assessment as part of the process of teaching and learning, a specific stage of formative assessment, self-assessment, recognition of difficulties in the assessment process and learning objectives. In the records of the other teachers there was no reference to any elements of the formative assessment. It is concluded that, for an evaluation practice that is more coherent with the educational objectives aimed at the global training of individuals, the concepts, purposes, instruments and subjects of formative evaluation must be explored in an intentional and systematic way in the initial and continuing training of teachers.

**Keywords:** Learning. Education assessment. Teacher training.

## **INTRODUÇÃO**

A compreensão a respeito da unicidade do processo de ensino e aprendizagem, em que as ações dos sujeitos se entrelaçam para o ensinar e o aprender, tem se solidificado no contexto educacional. Acrescenta-se à essa percepção, a concepção da avaliação como uma peça fundamental na engrenagem da educação, em que ensinar, aprender e avaliar constituem-se três processos inseparáveis (SANMARTÍ PUIG, 2020). Nesse contexto, a função da avaliação está voltada para condicionar o que e como se ensina, o que aprendem os estudantes e de que forma aprendem.

Na maioria das vezes, entretanto, o que se percebe na prática educativa é uma visão da avaliação fortemente ligada apenas à aferição quantitativa do suposto conhecimento indicado nas provas, à decisão quanto ao progresso ou não de série pelo aluno, à detenção do poder pelo professor e, até mesmo, à possibilidade de retaliação. Essas concepções podem não ser reveladas, porém manifestam-se na prática a partir dos instrumentos avaliativos selecionados, dos discursos e referências aos momentos de avaliação formal e da quantificação e atribuição de notas pelos profissionais da educação. Assim, Sanmartí (2015) define a avaliação como o motor da aprendizagem, sendo sua principal finalidade a de regular as dificuldades e erros do processo de ensino.

Os inúmeros estudos e experiências demonstram que a atuação dos professores em sala de aula é consequência de seu posicionamento epistemológico. Nesse sentido, demonstra-se profundamente necessária uma reflexão sobre a função da avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos profissionais que têm a avaliação como componente de sua prática.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo construir e analisar dados no que se refere às concepções de professores de ciências e matemática da rede pública estadual da região Noroeste do Paraná a respeito do processo avaliativo. Para tanto, foram analisados o perfil profissional e o relato de quarenta e nove professores da rede estadual de ensino a respeito da finalidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

A avaliação é um elemento imperativo à aprendizagem, pois além de ser inviável para o professor ensinar sem compreender as causas dos erros e das dificuldades dos alunos, é fundamental para o estudante identificar as lacunas em seus conhecimentos que o impedem

de prosseguir na construção do campo conceitual. É justamente, por isso, que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são aspectos do mesmo processo, e que no contexto escolar tem como objetivo a construção de novos conhecimentos pelos estudantes.

Sob essa perspectiva, a avaliação formativa se configura como um processo de regulação, que parte do reconhecimento de informações sobre a aprendizagem dos alunos em busca de formular orientações, sugestões e possíveis mudanças metodológicas para aprimorar algum aspecto do processo de ensino. Anijovich e González (2011) indicam que a avaliação formativa tem como intuito investigar a aprendizagem para modificar o processo de ensino, a partir das necessidades dos alunos. Segundo os autores, o objetivo da avaliação formativa é oferecer aos professores e alunos informações durante o ensino e aprendizagem, quando ainda há tempo de adequar e melhorar esse processo. Nesse contexto, os alunos passam, também, a ter consciência dos objetivos de aprendizagem e a envolver-se ativamente na elaboração dos conhecimentos por receberem dos professores feedbacks específicos para a superação de dificuldades.

Para a consolidação de uma avaliação formativa que contribua com a aprendizagem, é necessário o enfraquecimento da concepção de que a avaliação é apenas sobre o que se passou e foi “apreendido” pelos alunos. Pode-se afirmar que a avaliação formativa se relaciona com o futuro da aprendizagem, constituindo-se em um propulsor que move professores e alunos em direção a um objetivo e não a um funil que seleciona aptidões para uma nova fase.

Sanmartí (2015) defende que, do ponto de vista cognitivista, a avaliação formativa é centrada na compreensão do funcionamento cognitivo do estudante frente às tarefas que lhe são propostas. Assim, um desafio no desenvolvimento da avaliação formativa consiste em elaborar e aplicar avaliações que sejam úteis para os professores identificarem mudanças que devem ser realizadas, gratificantes para os alunos e, ao mesmo tempo, orientadora para ambos. Nesse cenário, pode-se identificar três momentos-chave do processo de ensino, nos quais a avaliação formativa tem características e finalidades específicas: a avaliação inicial, avaliação enquanto está aprendendo e avaliação final (SANMARTÍ, 2015).

Na avaliação inicial, o professor toma consciência das concepções alternativas dos estudantes, suas experiências pessoais, suas estratégias espontâneas de raciocínio e reconhece o campo semântico do vocabulário utilizado na área do conhecimento em questão. Durante o processo de ensino, a avaliação se apresenta como um processo essencial para

regular a aprendizagem, pois identifica as dificuldades e auxilia os alunos a superarem os obstáculos assim que são detectados. Em relação à avaliação final, um de seus objetivos é verificar aspectos que deverão ser reforçados nos processos seguintes e identificar dificuldades que podem representar obstáculos para aprendizagens posteriores (SANMARTÍ, 2015).

De acordo com Morales e Fernández (2022), a avaliação formativa deve acontecer ao mesmo tempo que a aprendizagem, ou seja, no âmbito das aulas. É importante, portanto, que o professor tenha uma visão honesta diante dos resultados obtidos e dos problemas de aprendizagem que precisam ser abordados, além de reflexões compartilhadas e contrastadas com as evidências de aprendizagem. Não há dúvidas de que, como afirma Moretto (2014), a aula é o reflexo da epistemologia do professor, sendo que sua concepção quanto ao que é conhecimento determina seu processo de ensino. Da mesma maneira, as concepções dos docentes a respeito de avaliação, bem como de suas finalidades no contexto escolar, influenciarão sua prática avaliativa. Nesse sentido, a caracterização das concepções dos professores a respeito das finalidades do processo avaliativo é relevante para a identificação de possíveis obstáculos ao desenvolvimento de uma avaliação formativa que contribua, de fato, para a aprendizagem.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

No complexo e profícuo cenário da educação, a investigação qualitativa tem se demonstrado útil ao considerar o amplo contexto em que os estudos se desenvolvem. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa se caracteriza por ser descritiva, em que os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, analisando os dados em toda sua riqueza. Dourado e Ribeiro (2021) reiteram que a escolha pelo uso da metodologia qualitativa não é de ordem ideológica, mas de ordem prática, o que se relaciona com a construção dos objetos de pesquisa e com a definição dos objetivos a serem alcançados diante desses objetos. Assim, este estudo constituiu-se de uma investigação qualitativa realizada com professores de Ciências e Matemática da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná que lecionam em escolas da região noroeste do Estado.

A escolha dos sujeitos pauta-se no papel fundamental como mediador que o professor exerce no processo de ensino e aprendizagem na construção de conhecimento. O professor

continua sendo a variável mais importante na aprendizagem e, para a avaliação se tornar um instrumento de renovação no ensino, os docentes devem assumi-la como “um referente que lhes pode ser útil para revisar a sua prática” (SANMARTÍ, 2009, p. 112). Além disso, como apontam Furtado e Wirzbicki (2022) em seu estudo sobre concepções de licenciandos a respeito de avaliação, quanto mais cedo o acadêmico começar a pensar em avaliação da aprendizagem, mais tempo terá para construir sua identidade de professor avaliador. Destaca-se, logo, a relevância de pesquisas no campo de avaliação escolar com docentes, assim como futuros docentes.

Para este trabalho, foi realizada uma investigação com professores da rede estadual de ensino do Paraná, com o objetivo de caracterizar suas concepções sobre a avaliação no contexto escolar e proporcionar reflexões quanto à influência dessas compreensões em sua prática pedagógica. Dessa maneira, foram levantadas informações a respeito da formação e atuação profissional dos professores e solicitado seu relato sobre a temática “Finalidade da Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem” com a utilização de um questionário distribuído por um formulário eletrônico. Para divulgação do questionário, foi realizado um contato com o Núcleo Regional de Educação da região, bem como com os diretores das instituições de ensino componentes deste órgão. Obteve-se o retorno de quarenta e nove questionários, cujos registros foram analisados por meio dos pressupostos indicados por Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo. Nos resultados, o professor foi representado pela letra P seguida pelo número correspondente a sua identificação.

A princípio, foram analisados os dados do perfil profissional dos professores, organizando e enumerando as informações a respeito de sua formação, tempo de atuação e disciplinas que lecionam na rede estadual. Seguindo as diretrizes de Bardin (2011), foi realizada uma leitura flutuante dos relatos apresentados pelos professores e em seguida, o texto foi codificado, processo em que os dados brutos são “transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI, 1969 apud BARDIN, 2011, p. 133). A codificação tem como objetivo fazer emergir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, por meio do recorte de segmentos do texto com base em seu significado. Neste estudo, obteve-se unidades de contexto referentes aos trechos do relato dos professores sobre as finalidades da avaliação, das quais foram extraídas as unidades de significação e categorizadas de maneira temática.

**Quadro 1.** Matriz de Avaliação do relato de professores sobre finalidades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Característica da Avaliação Formativa	Expectativa	Nível da Concepção			
		INICIAL	BÁSICO	AVANÇADO	COMPETENTE
<b>REGULAÇÃO</b>	<b>Caracterizar a avaliação como um processo de regulação da aprendizagem</b>	Indica a avaliação de maneira pontual ao final do processo de ensino.	Aponta a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.	Aponta a avaliação como parâmetro para o processo de ensino e aprendizagem.	Aponta avaliação como processo para ajuste do ensino e aprendizagem.
<b>3 ETAPAS</b>	<b>Sinalizar as etapas da avaliação formativa (Diagnóstico, Análise e Tomada de Decisão)</b>	Não indica nenhuma etapa da avaliação formativa.	Indica uma etapa da avaliação formativa.	Indica duas etapas da avaliação formativa.	Indica as três etapas da avaliação formativa.
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	<b>Reconhecer a importância da autoavaliação para a aprendizagem</b>	Não menciona autoavaliação.	Menciona autoavaliação do aluno e/ou do professor.	Relaciona autoavaliação com objetivos de aprendizagem.	Relaciona autoavaliação com objetivos e estratégias de aprendizagem.
<b>ERRO</b>	<b>Discutir o papel do erro na aprendizagem</b>	Não menciona erro ou dificuldades de aprendizagem.	Relaciona a avaliação ao reconhecimento de dificuldades.	Aponta tomada de decisão para superação de dificuldades de aprendizagem.	Aponta o erro como ponto de partida para aprender.
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>Relacionar objetivos de aprendizagem com critérios de avaliação</b>	Não menciona objetivos de aprendizagem.	Menciona objetivos de aprendizagem.	Menciona critérios de avaliação.	Relaciona objetivos de aprendizagem com critérios de avaliação.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após a categorização das unidades de significação, bem como de sua análise à luz da fundamentação teórica referente à avaliação formativa, o relato dos professores foi avaliado com o apoio de uma matriz de avaliação elaborada pelas autoras, baseada nos materiais desenvolvidos por Nicola e Amante (2021). De forma genérica, a matriz de avaliação busca

uma descrição detalhada das expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, a partir de uma descrição e predição de sua produção (IRALA; BLASS; JUNQUEIRA, 2021). No caso deste trabalho, a matriz sintetiza as expectativas em relação às concepções dos professores sobre as finalidades da avaliação escolar e classifica-as de acordo com as características encontradas no relato de cada docente. O Quadro 1 representa a matriz de avaliação elaborada para análise das concepções dos sujeitos sobre a finalidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. A matriz indica parâmetros para caracterização das concepções de cada professor e possibilita um diálogo reflexivo, a exploração dos graus de compreensão e dos obstáculos relativos ao tema e a criação de oportunidades de trabalho na formação de professores.

A pesquisa foi realizada com amparo do comitê de ética aprovado no processo nº 54378821.7.0000.0104 e foi conduzida de maneira a preservar a identidade dos participantes e respeitar a concordância de participação de cada professor.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Uma concepção é um processo pessoal através do qual um indivíduo estrutura, de maneira progressiva, os conhecimentos que possui, organizando o mundo para que possa entendê-lo e agir sobre ele (GIORDAN E VECCHI, 1996). Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, as concepções dos professores se refletem nas suas práticas em sala de aula e estão fortemente relacionadas com as concepções dos alunos, podendo, muitas vezes, ser consideradas como obstáculos para a incorporação de abordagens inovadoras nas práticas pedagógicas.

Em relação ao perfil profissional dos participantes da pesquisa, obteve-se que dos quarenta e nove professores: seis concluíram como última formação a graduação, vinte e três concluíram alguma especialização, dezoito apresentam o título de mestre e dois são doutores. Observou-se que dezoito professores lecionam apenas a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, treze lecionam Ciências e Biologia atuando no Ensino Fundamental e Ensino Médio, dezesseis atuam apenas no Ensino Médio nas disciplinas de Química e/ou Física e disciplinas específicas de cursos técnicos ou de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e dois professores ministram a disciplina de Matemática, sendo que um deles também leciona Ciências. No que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Básica, doze professores ministram aulas nessa etapa de ensino há menos de cinco anos,



nove são docentes há um período entre cinco e dez anos, nove lecionam há um período entre onze e quinze anos, sete professores atuam há um período entre quinze e vinte anos e doze professores têm mais de vinte anos de experiência.

Considerando a influência da formação dos professores em sua prática pedagógica, é relevante destacar algumas características do perfil dos docentes participantes da pesquisa. Dos seis professores que possuem a formação máxima de graduação, dois atuam na Educação Básica há um período entre onze e quinze anos e um entre cinco e dez anos. Os demais professores que indicaram possuir a graduação como última formação atuam no ensino há menos de cinco anos, o que demonstra certa coerência, pois esses professores concluíram a formação inicial recentemente e podem não ter tido tempo hábil para o término de outros cursos. Entretanto, docentes que atuam há mais de dez anos na Educação Básica e não buscaram outras formações para a construção de sua identidade e prática profissional, demonstram certo desinteresse em se atualizar sobre termos teóricos e metodológicos para a atuação em sala de aula.

Nota-se, também, nessa análise, o elevado número de professores cuja última formação é a especialização e a ascensão de professores mestres na rede estadual de ensino. Em termos de plano de carreira, o estado do Paraná não considera as titulações de mestrado e doutorado, sendo que, para a primeira promoção de nível, os professores devem apresentar a conclusão de uma especialização e para a segunda (e última) devem realizar um programa de formação específico da secretaria de educação do estado. Essa realidade pode estar intimamente relacionada ao fato de que a maior parte dos professores participantes da pesquisa apresenta a titulação de especialista, pois é a máxima titulação considerada para a carreira própria do magistério. Entretanto, é fundamental que os professores se empenhem em uma busca constante por formação e qualificação que lhes possibilite o desenvolvimento de subsídios teóricos e práticos para seu trabalho pedagógico.

No que concerne à finalidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o relato dos professores foi analisado à luz da fundamentação dos autores Sanmartí Puig (2020), Anijovich e González (2011) e Morales e Fernández (2022) sobre avaliação formativa. Inicialmente, foi observado a presença/ausência de elementos relativos à avaliação formativa e, posteriormente, a análise e categorização dos relatos que apresentaram características desse tipo de avaliação.

Após a transcrição e análise dos dados, não se identificou qualquer referência à avaliação formativa e suas características em dezessete das quarenta e nove explicações analisadas. Nesses relatos são observados apontamentos relacionados à mensuração de conhecimento do aluno, atribuição de notas, caráter unicamente somativo da avaliação e sua imposição pelo sistema. Em relação aos demais professores, observou-se a presença de elementos relativos à avaliação formativa no relato de trinta e dois dos quarenta e nove participantes da investigação. Após a leitura flutuante das descrições fornecidas pelos professores sujeitos da pesquisa, foi realizada análise mediante sua codificação em unidades de significação e a categorização temática das unidades obtidas. O Quadro 2 apresenta as categorias e sub-categorias definidas a partir da reagrupamento das unidades com base em seu tema, sendo que cada subcategoria está representada por um terço das unidades de significação que a compõem.

A categorização das unidades revelou que os relatos sem alguma referência à avaliação formativa constituem sub-categorias que refletem as características da Avaliação Somativa, ou seja, indicam como finalidade da avaliação a mensuração de conhecimentos, atribuição de notas, ranqueamento de alunos e sua realização devido à imposição do sistema. Os relatos em que foram identificados elementos referentes à Avaliação Formativa indicam características da avaliação como ajuste do processo de ensino e aprendizagem, sua importância para a adequação de metodologias pelo professor, da autoavaliação pelos estudantes e, também, do reconhecimento de dificuldades de aprendizagem. Assim, as unidades de significação a respeito desses elementos constituíram as sub-categorias da Avaliação Formativa.

Analisando o Quadro 2, nota-se uma quantidade de unidades de significação superior ao número de professores participantes, o que ocorre devido à possibilidade de uma relato apresentar elementos pertinentes a mais de uma subcategoria, sempre pertencentes à mesma categoria. Das dezessete descrições em que não há menção de elementos da avaliação formativa, há oito que não foram categorizados por não descreverem a finalidade da avaliação como, por exemplo, o do professor identificado P3 que diz “Somos eternos aprendizes. Cada dia um novo aprendizado”, os quais foram reunidos na categoria “Concepções abstratas”.

**Quadro 2.** Categorias e sub-categorias temáticas do relato dos professores a respeito da finalidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Significação</b>
<b>AVALIAÇÃO SOMATIVA</b>	Mensuração (04 Unidades de Significação)	“Medir o conhecimento do aluno” P9.
		“Mensurar a aprendizagem do aluno ao todo.” P37.
	Atribuição de Nota (03 Unidades de Significação)	“Para ter nota” P16.
	Ranqueamento (01 Unidade de Significação)	“Buscar saber sobre determinados conceitos e também nivelar as turmas de acordo com o conhecimento [...]” P15.
	Imposição pelo Sistema (01 Unidade de Significação)	“Sistema” P45.
<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	Ajuste do Processo Ensino e Aprendizagem (15 Unidades de Significação)	“[...] ajustar o processo de ensino e aprendizagem por parte do professor e dos estudantes [...]” P1.
		“Avaliar o processo ensino aprendizagem [...]” P2.
		“deveria ser um instrumento que norteia o processo de ensino e aprendizagem” P4.
		“Auxiliar na aprendizagem do aluno” P6.
	Adequação de Metodologias (12 Unidades de Significação)	“[...] Para que o professor consiga mudar suas estratégias de ensino, frente aos resultados demonstrados pelos alunos [...]” P7.
		“[...] para que possam buscar novas estratégias [...]” P11.
		“Adequar as estratégias dos professores, propiciar mudanças de abordagem dos conteúdos com os estudantes [...]” P18.
		“Compreender pontos fortes e fatores a serem adaptados no método ensino aprendizagem.” P28.
	Diagnóstico de Aprendizagem (10 Unidades de Significação)	“A finalidade é diagnosticar o aprendizado do educando” P5.
		“Diagnosticar o avanço no aprendizado” P20.
		“A avaliação acaba sendo um diagnóstico para saber o que o aluno conseguiu ou não aprender nas aulas ministradas” P29.
	Autoavaliação (06 Unidades de Significação)	“Para que o aluno perceba a necessidade do aprendizado e como ele está aprendendo” P7.
		“[...] onde o aluno avalia sua aprendizagem” P27.
	Reconhecer dificuldades (05 Unidades de Significação)	“[...] sanar as dificuldades [...]” P11
“A finalidade de avaliação é o reconhecimento das dificuldades dos alunos [...]” P33		
“[...] verificar as dificuldades dos alunos [...]” P36		
	Objetivos de Aprendizagem (01 Unidade de Significação)	“A avaliação é o parâmetro para observação primeira entre o que se deseja obter e o quanto se está longe ou perto de o atingir.” P46
<b>CONCEPÇÃO ABSTRATA (08 Unidades de Significação)</b>		“Rever e resignar conceitos e situações individuais” P19 “Muito importante” P38

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A concepção da avaliação apenas como um instrumento de mensuração do conhecimento dos estudantes, indicado na primeira subcategoria da avaliação somativa e observado no relato dos professores P9 e P37, desconsidera a natureza da aprendizagem que, segundo Moretto (2014), é um processo interior ao aluno ao qual o professor tem acesso por meio de indicadores externos. Esses indicadores são interpretados pelo professor e, nem sempre, correspondem fielmente ao que o aluno pensa pois, sem dúvida, a análise do docente passa por suas próprias concepções, conhecimentos e experiências. Portanto, ao definir a avaliação como um instrumento medidor de aprendizagem, tem-se como pressuposto que os dados obtidos representam precisamente o conhecimento dos estudantes, o que não condiz com a realidade.

Em relação à concepção da avaliação para obtenção de nota nas atividades letivas, como indicado pelo professor P16, observa-se no cotidiano escolar uma grande disseminação desse pensamento, principalmente entre os alunos. Morales e Fernández (2022) apontam em seus estudos que a concepção de avaliação somativa impregna todo o sistema educativo, sendo que, muitas vezes, a avaliação considerada contínua pelos educadores, constitui-se de uma avaliação contínua somativa pois apenas promove a atribuição de notas em pequenas frações distribuídas entre as atividades desenvolvidas.

A ideia da avaliação como forma de classificar os estudantes, mostra-se presente na explicação do professor P15, que indica o nivelamento das turmas de acordo com o conhecimento. Sanmartí (2009, p. 77) defende que a “avaliação vista como qualificação é importante, pois permite pôr à prova e constatar resultados”. Entretanto, a visão da avaliação apenas como uma etapa que classifica os estudantes de acordo com o conhecimento é reducionista e vazia de seu real significado. O ranqueamento de alunos em sala de aula promove um ambiente excludente e competitivo que, contrasta com o ecossistema cooperativo, necessário para a aprendizagem de todos os alunos.

Ainda que a avaliação seja, realmente, uma atividade normatizada nos documentos oficiais, como define o professor P45, sua função ultrapassa uma finalidade meramente burocrática, sendo um processo fundamental na construção de aprendizagens. Sanmartí (2009, p. 112) destaca que “Se os professores não a assumem (avaliação) como um referente que lhes pode ser útil para revisar sua prática e, somente a percebem como algo imposto e sem interesse, a avaliação nunca poderá ser instrumento de renovação”. Assim, a avaliação

prevista na legislação educacional deve ser adotada pelos professores como um processo sobre o qual ele tem autonomia e é de grande serventia para a aprendizagem de seus alunos.

É importante destacar que o caráter somativo da avaliação exerce uma função necessária à educação, porém, não pode ser encarado como a única ou mais importante finalidade do processo avaliativo. A avaliação somativa, com característica qualificadora e selecionadora, representa um momento no processo de ensino em que o aluno deve demonstrar na prática a capacidade de mobilizar de forma coerente os diferentes saberes. Entretanto, é relevante que a avaliação qualificadora seja proposta quando existirem certas possibilidades de êxito pelos alunos, o que só poderá ser observado por meio da realização de uma avaliação com função reguladora durante o processo de ensino (SANMARTÍ, 2015).

A função reguladora da avaliação é a característica que torna o processo avaliativo essencial para a aprendizagem dos estudantes. A subcategoria “Ajuste do Processo de Ensino e Aprendizagem” é representada por maior frequência e indica a principal função da avaliação formativa segundo Sanmartí Puig (2020), Anijovich e González (2011) e Morales e Fernández (2022). Esse conceito é encontrado no relato do professor P1 ao afirmar que a finalidade da avaliação é “[...] ajustar o processo de ensino e aprendizagem por parte do professor e dos estudantes [...]” e P2 ao colocar em pauta a avaliação de todo o processo e não apenas do conhecimento do aluno.

A avaliação como um processo de regulação é o conceito central da avaliação formativa e está presente no relato de quatorze docentes participantes da pesquisa. Essa parcela é ligeiramente menor do que o número de descrições em que não há qualquer referência aos elementos da avaliação formativa e aponta para a necessidade da tomada de consciência das concepções de avaliação, da reconstrução do processo avaliativo na prática pedagógica e do fortalecimento dos professores que têm buscado uma prática avaliativa com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes. As concepções de professores e alunos podem ser reconstruídas mediante um processo intencional e o grupo de professores que reconhecem a avaliação como um processo de regulação da aprendizagem desempenha um papel importante nesse contexto.

Na subcategoria “Adequação de Metodologias” foram organizadas onze unidades de significação, entre as quais se destaca o professor P7, que indica a finalidade da avaliação “Para que o professor consiga mudar suas estratégias de ensino, frente aos resultados demonstrados pelos alunos”. A mudança de abordagem metodológica pelo professor

representa uma característica significativa da avaliação formativa, a qual se consolida, apenas, com a tomada de decisão a partir do diagnóstico realizado (MORALES; FERNÁNDEZ, 2022).

Os professores identificados como P1, P2, P11, P23 e P27 apresentaram em seus relatos elementos que fazem referência à regulação do processo de ensino e aprendizagem como finalidade da avaliação e corroboram sua concepção com a indicação da adequação de metodologias como parte do processo avaliativo. No entanto, os professores identificados como P7, P18, P24, P33, P36 e P42, apesar de não assinalarem de maneira clara a função reguladora da avaliação em suas explicações, apontam a adequação de metodologias como parte do processo avaliativo, o que caracteriza a tomada de decisão como elemento constituinte da avaliação formativa.

A subcategoria “Diagnóstico de aprendizagem” apresenta nove unidades de significação que indicam a finalidade da avaliação em diagnosticar o aprendizado dos alunos. É muito comum ouvirmos profissionais da educação referirem a avaliação como um momento de verificação, em que é realizado uma averiguação dos conhecimentos construídos pelos alunos ao longo do processo de ensino. O diagnóstico da aprendizagem constitui uma parte essencial do processo avaliativo, porém, é importante destacar que além de realizar um levantamento de dados a respeito da aprendizagem dos estudantes para caracterizar a avaliação formativa, é necessário, ainda, que haja a tomada de decisão a partir dos dados coletados.

Após o reconhecimento das aprendizagens dos alunos e sua análise, o professor deve tomar decisões com as informações coletadas, pois o que caracteriza a avaliação como formativa ou somativa é, justamente, o caráter das decisões realizadas após o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes (SANMARTÍ PUIG, 2020). No contexto da avaliação formativa, essas decisões possuem caráter pedagógico, cujo objetivo é regular a aprendizagem de modo a superar possíveis dificuldades e aprimorar o processo de ensino. Além disso, Luckesi (2011) aponta que o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos sem uma tomada de decisões suficiente e satisfatórias para que haja o avanço da aprendizagem, refere-se apenas em uma verificação, não se enquadrando como uma avaliação. Assim, essa subcategoria caracteriza uma etapa fundamental do processo avaliativo que deve, entretanto, ser seguida de ações por parte do professor e dos estudantes.

A subcategoria “Autoavaliação” indicada no Quadro 2, reúne seis unidades de significação que se referem a essa característica da avaliação formativa como finalidade do processo avaliativo no cotidiano escolar. Ainda que de maneira discreta, a menção à autoavaliação representa um grande passo na reconstrução de concepções sobre avaliação e aprendizagem, pois a capacidade para aprender está intimamente relacionada à capacidade de autorregular a aprendizagem. Como destaca Sanmartí (2015) o mais importante é que o aluno aprenda a se autoavaliar.

Nessa subcategoria, ressalta-se a unidade de significação identificada no discurso do professor P31, com a concepção sobre a finalidade da avaliação como “O aluno determinar se consegue atingir suas metas”. Essa perspectiva é relevante pois, para a autoavaliação, o estudante precisa se apropriar dos objetivos de aprendizagem. Nesse aspecto, o professor P1 aponta, ainda, como parte do processo avaliativo “[...] auxiliar os alunos a entender suas habilidades e as formas que aprendem com mais facilidade”, o que se relaciona com outro pressuposto de autoavaliação, a apropriação pelo estudante das estratégias de pensamento e de ação aplicáveis para responder as tarefas propostas (SANMARTÍ; 2015).

Segundo Anijovich e González (2011), a autoavaliação consiste em uma estratégia para transformar os alunos em melhores estudantes, como aponta o professor P7 em seu discurso sobre a finalidade da avaliação: “Para que o aluno perceba a necessidade do aprendizado e como ele está aprendendo”. A autoavaliação implica na implementação sistemática de recursos que permitam os alunos avaliar suas produções e o modo que encaram o resultado. Tais elementos podem ser observados, também, no relato de P11, o qual considera a avaliação como um recurso que “Deveria servir para que professores e alunos tenham um feedback, um diagnóstico de como anda o processo”.

Demonstra-se como relevante no contexto da investigação, ainda que de maneira pontual representado por seis dos quarenta e nove professores participantes da pesquisa, o reconhecimento de elementos referentes à autoavaliação. Apesar de observar uma porção mínima de professores que faz referência a esse instrumento avaliativo, essencial à avaliação formativa, as unidades de significação identificadas apresentam concepções coerentes e consolidadas sobre a importância da autoavaliação.

A subcategoria “Reconhecer dificuldades” reúne cinco unidades de significação que fazem referência à finalidade da avaliação como um momento de identificar possíveis obstáculos à aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva da avaliação formativa, o erro

consiste em uma oportunidade de aprendizagem, que o professor deve utilizá-lo de maneira estratégica, compreendendo sua função nesse processo. O professor P36 afirma que o resultado da avaliação permite “verificar as dificuldades dos alunos, retomar conteúdos [...]”, destacando a função da avaliação para identificação de erros e decisões conceituais e metodológicas. Assim, reconhecer dificuldades de aprendizagem é um momento importante do processo avaliativo em que professor e aluno identificam possíveis equívocos e planejam caminhos para sua superação.

Anijovich e González (2011) destacam que negar o erro não implica em eliminá-lo. Dessa forma, a reflexão conjunta do professor com o sujeito que comete o erro, provocando uma tomada de consciência e encontrando meios para superá-lo, significa a possibilidade em construir uma aprendizagem mais complexa e profunda. É pertinente ressaltar que dos quarenta e nove professores participantes da pesquisa, apenas cinco se referiram ao reconhecimento do erro como finalidade da avaliação, uma porcentagem pouco significativa diante da relevância de identificar dificuldades e equívocos para a aprendizagem dos estudantes.

A última subcategoria indicada no Quadro 2, refere-se aos “Objetivos de aprendizagem”, expressa na explicação do professor P46 que relata: “A avaliação é o parâmetro para observação primeira entre o que se deseja obter e o quanto se está longe ou perto de o atingir”. Apesar de estar representada por apenas uma unidade de significação, a referida subcategoria representa uma característica fundamental do processo avaliativo que é sua coerência com os objetivos de aprendizagem.

Muitas vezes, de maneira equivocada, os professores compreendem o processo pedagógico de forma linear, o qual se iniciaria com a definição de objetivos, seguida da escolha de conteúdos, definição de metodologias e, por último, realização da avaliação. Freitas *et al.* (2009) ressaltam que incoerências observadas na prática educativa podem ser decorrentes dessa visão distorcida do processo pedagógico, o qual na realidade seria composto por dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Nessa visão, os conteúdos e métodos são projetados a partir dos objetivos e da avaliação, os quais constituem um par dialético que orientam todo o processo pedagógico.

No tocante a relação indissociável entre os objetivos de aprendizagem e a avaliação, é pouco expressivo sua indicação no discurso de apenas um dos quarenta e nove professores participantes da pesquisa. Esse dado revela a necessidade de uma discussão e reflexão mais



sistemizada a respeito do planejamento didático e da articulação entre os elementos da prática pedagógica. Portanto, na ausência de alguma menção quanto aos objetivos de aprendizagem no processo avaliativo, qual é a referência para elaboração dos critérios e instrumentos de avaliação? Esse questionamento deve ser levado em consideração para o planejamento de ações e propostas de formação de professores no contexto educacional atual.

Durante a análise foi possível identificar que dos quarenta e nove professores participantes da pesquisa, quatro docentes (P1; P11; P23; e P27) apresentaram em seu relato unidades de significação referentes à três ou mais subcategorias relativas à avaliação formativa. Em contrapartida, dezessete professores não mencionaram qualquer elemento característico desse tipo de avaliação. Além disso, é válido ressaltar que os professores P1, P4 e P13 indicam em seu relato certo incômodo com a forma que a avaliação ocorre no contexto escolar. Os docentes apresentam em seu relato, características importantes da avaliação formativa como o ideal, porém relatam incoerências dessa forma de avaliar com o contexto escolar da maior parte das instituições de ensino.

No cenário da pesquisa, observou-se, também, que não há relação direta entre a formação e o tempo de atuação dos professores com a inexistência de elementos concernentes à avaliação formativa em suas explicações. Nos perfis dos professores que não apresentaram em seu relato características da avaliação formativa, existem aqueles que atuam na Educação Básica há mais de vinte anos, como P25 que afirma a finalidade da avaliação é “Se posicionar nos conteúdos para concursos e para a vida toda” e com menos de cinco, como P38 que descreve apenas “Muito importante”. Em relação à formação, a categoria da “Avaliação Somativa” engloba professores com formação até a graduação como P38 e com título de doutor como P32 que afirma que a avaliação “É importante para o aprendizado”, mas assim como P38 não descreve elementos referentes às características formativas da avaliação. Esse fato não descaracteriza a relevância da formação para a construção de concepções sobre avaliação mais coerentes com os pressupostos do processo avaliativo para regular a aprendizagem. Possibilita, todavia, inferir que a compreensão da avaliação como mera verificação para atribuição de nota e classificação dos estudantes é tão impregnada no sistema educativo, e em toda sociedade, que independente do tempo de atuação, a história e a experiência de cada professor, significativas referências à avaliação somativa são apresentadas no contexto escolar.

Após a análise e categorização das unidades de significação identificadas no relato dos professores, foi realizada a caracterização de suas concepções sobre avaliação formativa na matriz representada no Quadro 3. As expectativas indicadas na matriz representam cinco definições relacionadas às características da avaliação formativa que se espera na concepção, e principalmente, na conduta dos professores. Os relatos dos trinta e dois docentes que sinalizaram elementos da avaliação formativa foram analisados a partir dos critérios indicados no Quadro 1 e estão apresentados abaixo com a sigla representativa de cada participante.

**Quadro 3.** Caracterização da concepção dos professores em relação às expectativas para definição da avaliação formativa.

Característica da Avaliação Formativa	Expectativas	Nível da Concepção			
		INICIAL	BÁSICO	AVANÇADO	COMPETENTE
<b>REGULAÇÃO</b>	<b>Caracterizar a avaliação como um processo de regulação da aprendizagem</b>	P5; P7; P12; P18; P20; P24; P26; P29; P30; P31; P33; P35; P36; P41; P42; P43; P44; P46.	P6; P34; P39.	P4; P8; P13; P40; P49.	P1; P2; P11; P23; P27; P28.
<b>3 ETAPAS</b>	<b>Sinalizar as etapas da avaliação formativa (Diagnóstico, Análise e Tomada de Decisão)</b>	P4; P6; P8; P12; P13; P26; P31; P34; P36; P40; P46.	P1; P2; P5; P7; P18; P20; P23; P27; P28; P29; P30; P33; P35; P39; P41; P43; P44; P49.	P11; P24; P42.	
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	<b>Reconhecer a importância da autoavaliação para a aprendizagem</b>	P2; P4; P5; P6; P8; P12; P13; P18; P20; P23; P24; P26; P28; P29; P30; P33; P34; P35; P36; P40; P41; P42; P43; P44; P46; P49.	P11; P27; P31; P39.		P1; P7.
<b>ERRO</b>	<b>Discutir o papel do erro na aprendizagem</b>	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P12; P13; P18; P20; P24; P26; P27; P28; P29; P30; P31; P34; P35; P39; P40; P41; P43; P44; P46; P49.	P23; P33; P36.	P11; P42.	
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>Relacionar objetivos de aprendizagem com critérios de avaliação</b>	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P11; P12; P13; P18; P20; P23; P24; P26; P27; P28; P29; P30; P31; P33; P34; P35; P36; P39; P40; P41; P42; P43; P44; P49.	P46.		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Enquanto no Quadro 2 se observa uma análise quanto à categorização das unidades de significação encontradas nos relatos dos professores, no Quadro 3 é apresentada uma caracterização em termos qualitativos e quantitativos das unidades de significação codificadas e categorizadas. Em relação à expectativa “Caracterizar a avaliação como um processo de regulação da aprendizagem”, observa-se que dos quatorze professores que referenciam a finalidade reguladora da avaliação, sete apontam a avaliação como um processo que resulta no ajuste do ensino e da aprendizagem, caracterizando suas concepções no nível competente, cinco indicam a avaliação como parâmetro para esse processo sendo avaliado no nível avançado e três se enquadram no nível básico, pois a mencionam apenas como parte do processo.

A ausência dessa característica da avaliação formativa no discurso dos demais professores, possibilita a conclusão que, nesses casos, a avaliação pode ser considerada de maneira pontual ao final do processo de ensino. Essa concepção, apesar de equivocada, é comum ser encontrada, e como afirma Freitas *et al.* (2009, p. 14), se a avaliação não for situada pelos docentes no interior do processo pedagógico, “ela tenderá sempre a ser considerada de maneira isolada”, o que não contribuirá para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, destaca-se o nível competente apresentado por sete professores em relação à característica reguladora da avaliação, favorecendo a defesa de que esses docentes são responsáveis, também, pela disseminação dessa perspectiva em seus locais de trabalho.

Quanto ao critério “Sinalizar as etapas da avaliação formativa”, as quais se definem pelo Diagnóstico da aprendizagem com o levantamento de evidências, a análise dessas e a tomada de decisão, destaca-se que dezoito professores se encontram no nível básico. Nesse nível, os relatos dos professores indicam uma dessas etapas, com a predominância do registro do diagnóstico da aprendizagem ou da adequação de metodologias. Apenas os professores P11, P24 e P42 indicaram mais de uma etapa da avaliação formativa em seus discursos, caracterizando-se como nível avançado nessa característica. Salienta-se que, em relação à essa expectativa, nenhum professor se encontra no nível competente, o qual é representado pela indicação das três etapas da avaliação formativa. Esse dado é relevante pois, como corroboram Morales e Fernández (2022), a avaliação caracteriza-se como formativa com a realização das três etapas.

No critério “Reconhecer a importância da autoavaliação para a aprendizagem”, observa-se que uma maioria significativa (vinte e quatro) dos professores se encontra no nível inicial, pois não há sequer menção desse processo em seu discurso. Esse resultado demonstra um ponto de atenção para reflexão e discussão na formação de professores, de modo que a autoavaliação é um processo que precisa ser sistematizado e incentivado para ocorrer de maneira satisfatória, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

Dos trinta professores cujo discurso foi avaliado por meio da matriz indicada no Quadro 1, vinte e cinco deles se encontram no nível inicial em relação a “Discutir o papel do erro na aprendizagem”, que se caracteriza pela não menção ao erro ou às dificuldades de aprendizagem. Como expressa Sanmartí (2015), o erro é ponto de partida para aprender, sendo que se os professores não reconhecerem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e nem refletirem a respeito dos equívocos nas estratégias de pensamento que elas representam, não é possível organizar um processo de ensino eficiente para superação de obstáculos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outro aspecto essencial de um processo avaliativo coerente com os pressupostos da avaliação formativa é a relação dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no planejamento de ensino com a elaboração de critérios de avaliação. Segundo Anijovich e González (2011), a falta de critérios avaliativos resulta em problemas como a subjetividade de maneira decisiva e a desorientação dos alunos sobre o que se espera deles. Para os autores, os critérios são marcos de referência que devem ser claramente formulados, compartilhados e, até mesmo, construídos com os alunos.

Todavia, apesar do papel fundamental dos critérios no processo avaliativo, observa-se no Quadro 2 que nenhum professor registra em seu relato alguma menção aos critérios de avaliação e apenas um faz referência aos objetivos de aprendizagem. A ocorrência de vinte e nove professores no nível inicial no que se refere aos critérios de avaliação é um ponto de atenção, pois, além de serem parâmetros que norteiam o processo avaliativo e o tornam válido e confiável, a falta de conexão e identificação de critérios compromete a realização da autoavaliação dos alunos. E como é destacado neste trabalho, a autoavaliação é precedente para a aprendizagem e para a formação dos estudantes.

Nota-se neste estudo, portanto, que dos quarenta e nove professores participantes da pesquisa, trinta e dois fazem referência a algum aspecto da avaliação formativa em seu discurso. Dessa porção de docentes, destaca-se que as concepções de dois professores estão

relacionadas ao nível inicial em todos os critérios e de dezesseis atingiram no máximo o nível “Básico” referente às características da avaliação formativa. Em relação aos demais níveis, sete professores se enquadraram no “Avançado” e outros sete caracterizaram-se como “Competente”, alcançando esses níveis em pelo menos uma das expectativas avaliadas.

Os resultados indicam que uma porção considerável dos professores apresenta em suas concepções algum aspecto relativo à avaliação formativa, o que pode representar que tais discussões estão presentes no cotidiano escolar, ainda que de maneira discreta e pouco estruturada. A superficialidade com que a maioria dos professores se refere à finalidade formativa da avaliação, reforça a importância de reflexões e discussões teóricas com este tema. Assim, os resultados voltam-se à necessidade de uma formação docente mais consistente a respeito da relação indissociável entre avaliação e aprendizagem, de maneira a contribuir para a aprendizagem de todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional é observada uma verdadeira preocupação em adequar os conteúdos escolares à realidade dos alunos, em utilizar estratégias metodológicas que envolvam uma participação mais ativa nas aulas e uma visível ampliação do impacto dos recursos educacionais digitais. Apesar desse cenário, o avanço nos resultados de aprendizagem não têm sido significativo ou, até mesmo, proporcional a todo o esforço dos professores e ao investimentos dos recursos públicos em tecnologias na educação. A partir desse estudo, é possível inferir que a concepção de uma avaliação voltada ao ajuste do processo de ensino e aprendizagem ainda surge de maneira incipiente, carecendo de fundamentação teórica e instrumentalização prática. O conhecimento das etapas da avaliação formativa demonstrou-se superficial, o que compromete sua realização completa em sala de aula. Há, entre os docentes, pouco conhecimento a respeito das possibilidades da autoavaliação no contexto escolar e da importância da avaliação para a superação de lacunas de aprendizagem e não apenas como verificação de conhecimentos. Além disso, os professores não reconhecem a estreita relação entre a avaliação em aula e os objetivos de aprendizagem, a qual relaciona-se com definição de critérios de avaliação e, conseqüentemente, na confiabilidade de seus resultados.

Ressalta-se que, ainda que inúmeras mudanças influenciem o cotidiano escolar e busquem melhorias na educação básica, nenhuma transformação poderá ser profunda e

permanente se não houver uma séria reflexão sobre as maneiras de avaliar. O processo avaliativo como tem sido desenvolvido não está coerente com uma visão formativa da avaliação, em que o principal objetivo é a regulação da aprendizagem dos estudantes. É necessário um trabalho sistemático sobre a formação inicial e continuada de professores a respeito da finalidade da avaliação para o ensino e a realização de mais pesquisas que levem evidências quanto aos obstáculos para a implementação de um processo avaliativo eficiente e que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos. Essas mudanças, com certeza, não serão rápidas e não se sustentarão sem o conhecimento e o apoio de toda a comunidade escolar, mas, com certeza, resultarão em frutos profícuos na vida dos estudantes e em toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANJOVICH, Rebeca.; GONZÁLEZ, Carlos. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. 1. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2011.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

FURTADO, Cristiane; WIRSBICKI Sandra Maria. Avaliação da aprendizagem: concepções e aspectos de licenciandos de um curso de ciências biológicas. *Contexto e Educação*, v. 37, n. 116, p. 403-420, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

IRALA, Valesca Brasil; BLASS, Leandro; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Introduzindo o conceito de avaliação por rubricas por intermédio de oficinas: análise de uma experiência piloto. *Contexto e Educação*, v. 36, n. 113, p. 54-73, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Organizadores). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. 1. ed. Maringá: Massoni, 2021. P. 14- 34.

MORALES, Mariana.; FERNÁNDEZ, Juan. *La evaluación formativa: estratégias eficazes para regular el aprendizaje*. 1 ed. Madrid: Ediciones SM, 2022.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, e07582, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.7582>

SANMARTÍ PUIG, Neus. *Evaluar y aprender: un único proceso*. 1 ed. Barcelona: Octaedro, 2020.

SANRMATÍ, Neus. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. 8 reimp. Barcelona: GRAÓ, 2015.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Autor correspondente:

Andressa Barbosa dos Santos

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Zona 7, Maringá/PR, Brasil. CEP 87020-900

E-mail: [dessaabsantos@hotmail.com](mailto:dessabsantos@hotmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

