

Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7
Cadernos PDE

VOLUME II

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Produções Didático-Pedagógicas

2014

1 – Ficha para identificação da Produção Didático-pedagógica

Título: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: refletindo sobre concepções e práticas	
Autor	Elaine Gessimara Davies
Disciplina/Área	Gestão Escolar
Escola de Implementação do Projeto	Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental e Médio
Município da escola	Querência do Norte
Núcleo Regional de Educação	Loanda
Professor Orientador	Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Instituição de Ensino Superior	UEM – Universidade Estadual de Maringá
Relação Interdisciplinar	
Resumo	<p>A organização do presente caderno pedagógico visa propor e construir espaços de reflexão com os profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná sobre o processo de Avaliação da Aprendizagem Escolar, tomando como foco da discussão suas concepções, fundamentos teóricos, funções, modalidades, critérios e instrumentos buscando analisar as múltiplas funções a ela atribuídas e sua finalidade dentro das várias modalidades, de forma a favorecer sua compreensão por meio da reflexão crítica e coletiva sobre a prática. O caderno é composto de quatro unidades, apresentando tanto discussões teórico-conceituais do tema proposto quanto atividades teórico-práticas de reflexão e análise de vídeos, textos, documentos e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores participantes da formação em sua prática docente. Espera-se que esse material possa favorecer as discussões em torno desse tema polêmico e complexo que é a avaliação da aprendizagem escolar, de forma a desencadear reflexões que possibilitem aos profissionais da escola, sobretudo os docentes, rever, num esforço individual e coletivo, concepções tradicionais e simplistas desse ato pedagógico essencial, promovendo, assim, a configuração de práticas avaliativas emancipadoras e verdadeiramente formativas.</p>
Palavras-chave	Avaliação da aprendizagem; concepções; modalidades; critérios; instrumentos.
Formato do Material Didático	Caderno Pedagógico
Público Alvo	Professores, Equipe Pedagógica, Direção, Agentes Educacionais I e II

Apresentação

Este documento apresenta o material didático, organizado na forma de caderno pedagógico, que objetiva propor e construir espaços de reflexão com os profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná sobre o processo de Avaliação da Aprendizagem Escolar, tomando como foco da discussão suas concepções, fundamentos teóricos, funções, modalidades, critérios e instrumentos, buscando analisar as múltiplas funções a ela atribuídas e sua finalidade dentro das várias modalidades, de forma a favorecer sua compreensão por meio da reflexão crítica e coletiva sobre a prática.

O caderno é composto de quatro unidades, apresentando tanto discussões teórico-conceituais do tema proposto quanto atividades teórico-práticas de reflexão e análise de vídeos, textos, documentos e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores participantes da formação em sua prática docente.

Na Unidade I, a partir de um breve resgate histórico, discute-se sobre as concepções pedagógicas que orientaram a prática educativa escolar, buscando evidenciar suas concepções de avaliação, propondo reflexão sobre as tendências e suas influências na atual prática de avaliação presente no contexto escolar.

Na Unidade II, propõe-se uma reflexão acerca das compreensões que o ato de avaliar pode assumir, a partir das concepções que o orientam, considerando os objetivos a serem alcançados pela prática educativa. Tal reflexão é desenvolvida buscando articular as contribuições teóricas da área à análise da legislação educacional vigente, mais especificamente a LDB/96, no tocante à avaliação.

Na Unidade III, abordam-se as funções da avaliação procurando relacioná-la às suas modalidades no processo pedagógico, de forma a favorecer a compreensão de que o ato de avaliar não pode terminar nos resultados, sendo necessário a interpretação pedagógica dos mesmos no sentido de orientar a tomada de decisão. Discute-se, ainda nessa unidade, que, sendo a avaliação uma prática humana, não está isenta de interferências da subjetividade de quem avalia, implica a necessidade de se pensar em estratégias de controle da mesma a fim de que a avaliação não se constitua ao sabor da mera individualidade do professor.

Na Unidade IV são discutidos os critérios de avaliação como padrões orientadores essenciais à tomada de decisão no planejamento da prática

pedagógica e, conseqüentemente, do processo de avaliação. Os instrumentos que resultam das decisões tomadas pelo professor como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos encerra a discussão desenvolvida nessa unidade.

Espera-se que este material possa favorecer as discussões em torno desse tema polêmico e complexo que é a avaliação da aprendizagem escolar, de forma a desencadear reflexões que possibilitem aos profissionais da escola, sobretudo os docentes, rever, num esforço individual e coletivo, concepções tradicionais e simplistas desse ato pedagógico essencial, promovendo, assim, a configuração de práticas avaliativas emancipadoras e verdadeiramente formativas.

UNIDADE I – TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: breve resgate histórico



Um dos componentes pedagógicos que integra a prática educativa é alvo de reflexão deste trabalho: a avaliação da aprendizagem, a qual se configura de acordo com Sant'Anna (2013) no processo pelo qual se comprovam as modificações do comportamento e rendimento tanto do educando, quanto do professor e do sistema, buscando confirmar se a construção do conhecimento de fato se processou.

No entanto, para que compreendamos o atual exercício da avaliação da aprendizagem escolar, faz-se necessário entender que a mesma não se efetuou gratuitamente e, que não se deu e nem se dá num vazio conceitual, mas sim direcionada por um modelo teórico de mundo e de educação, como argumenta Luckesi (2005, p.28), estando “a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”.

Sant'Anna (2013) enfatiza que avaliação da aprendizagem, como processo de conscientização da ação educativa, adquiriu diferentes funções de acordo com o contexto histórico, o modelo de sociedade e o tipo de educação adotada, razão pela qual para se compreender a forma como vem sendo concebido o ato de avaliar incorporado ao sistema educacional brasileiro faz-se necessário uma viagem histórica.

Na condição de avaliador do processo de ensino e aprendizagem, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da mesma e do seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Em sua prática como avaliador, o professor revela as concepções pedagógicas com as quais está comprometido, consciente ou inconscientemente, ou seja, quais as concepções que orientam sua ação. Portanto, as concepções de avaliação têm relação intrínseca com as concepções pedagógicas, pois as finalidades e objetivos

da avaliação, a maneira de avaliar e de utilizar seus resultados irão depender das intencionalidades da prática educativa.

A seguir, a partir da literatura educacional faremos um breve resgate histórico sobre as concepções pedagógicas que orientaram a prática educativa escolar, buscando evidenciar suas concepções de avaliação predominantes, desde as atividades pedagógicas produzidas na escola jesuítica, quando se inicia a prática de exames escolares, de forma a subsidiar a reflexão sobre em que grau essas práticas influenciam, ainda hoje, a prática pedagógica dos docentes da escola pública.

Iniciaremos a discussão tratando da pedagogia tradicional. Em seguida, falaremos sobre a pedagogia tecnicista e finalizaremos abordando a pedagogia progressista.

1.1 Concepção de educação e avaliação pautada na Pedagogia Tradicional

De acordo com Luckesi (2005) a “pedagogia *tradicional* consiste daquela centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos e na pessoa do professor”, sendo, conforme Mesquita e Coelho (2008), aquela herdada dos jesuítas, em que a concepção de educação é centrada em um único mestre, o ensino é centrado na autoridade intelectual do professor, detentor do saber, preconizando uma verdade absoluta, conteúdos desvinculados da realidade, não ocorrendo contextualização entre o social e o momento histórico vivenciado. O aluno é visto como um “adulto em miniatura”¹, uma espécie de “*Tabula rasa*”².

A prática da avaliação nessa concepção, segundo Mizukami (1986), visava “a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula”. (p. 17). O aluno era considerado um sujeito acrítico tendo que transcrever somente o que lhe foi ensinado em sala de aula, posto que o conhecimento era dado como pronto e acabado.

Segundo Depresbíteres (1989), a avaliação como prática realizada nos espaços educativos formais desenvolveu-se nas escolas brasileiras com a

¹ A expressão um adulto em miniatura faz parte da obra clássica de Phillipe Ariés – História social da criança e da família (1981), em que o autor faz uma referência à forma como as crianças eram tratadas e retratadas até o início do séc. XVIII.

² *Tabula rasa* refere-se à atribuição dada às crianças pelos jesuítas. Os padres mestres defendiam que a mente das crianças, por ser vazia e desprovida de informações, precisava ser preenchida com regras e ensinamentos.

pedagogia jesuítica definida por muitos teóricos da educação por “Pedagogia dos Exames”. Assim rotulada por sua rigidez nos procedimentos avaliativos praticados pela pedagogia tradicional, sendo o processo avaliativo classificatório e realizado como medida do conhecimento, como argumenta Fernandes (2000). O sistema de notas aqui introduzido passa a ter a função de medir o conhecimento, valorizando os aspectos cognitivos com ênfase na decoração e memorização, em que os resultados são verificados através de provas escritas ou orais, tendo o aluno que reproduzir tal e qual o que lhe foi ensinado em sala de aula.

Luckesi (2003, p. 16) enfatiza que

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Entretanto, há registros de que o ato de avaliar antecede a esse período, segundo Depresbíteres (1989), remontando a períodos antigos, mais precisamente ao Império dos chineses, em 2205 a.C., quando o imperador avaliava seus oficiais com o propósito de prover o Estado com homens capacitados.

Logo, se vê que antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social.

A prática dos exames emergiu e se cristalizou com a ascensão e consolidação da burguesia no poder, pois, como argumenta Chueiri (2008), por não possuir os privilégios por descendência e, nem tampouco fortuna herdada da aristocracia, esta recorre ao mercado de trabalho e à formação acadêmica como meio de ascensão social. A autora argumenta ainda que a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um passo importante “na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática” (p.54).

Mesquita e Coelho (2008) também observam que a análise dos fatos históricos demonstra que a prática da avaliação como prova ou exame é herança da escola jesuítica, objetivando a conservação, a civilização e a doutrina católica dos nativos. Conforme Saviani (2005), a escola jesuítica permaneceu no Brasil como concepção cristã de orientação católica religiosa de 1549 a 1759, com domínio absoluto no ensino brasileiro, com sua metodologia centrada em exercícios de

memorização na capacidade de apreensão de conteúdos, desempenhando função de seleção e exclusão, na qual os melhores alunos auxiliavam os professores tomando lições e anotando as faltas dos alunos fracos, os quais eram convocados a repetir no sábado as lições da semana. Essa prática deu origem ao termo *sabatina*, utilizada por muito tempo como sinônimo de avaliação.

1.2 Concepções de educação e avaliação pautada na Pedagogia Renovada ou Escola Nova

Contrariando o tradicionalismo do ensino implantado pelos jesuítas, a escola ativa propõe uma pedagogia centrada no aluno, no processo e no desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Luckesi (2005, p. 30), a pedagogia *renovada* ou *escolanovista* é centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais.

Na Pedagogia Nova, a concepção de educação confunde-se com o processo de viver, defendendo que a criança deve aprender fazendo, sendo autora de suas próprias descobertas e experiências, por isso, a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino.

Outra inovação implantada por essa pedagogia é a introdução da psicologia na área da educação. Mesquita e Coelho (2008) lembram os estudos do suíço Jean Piaget sobre as etapas do desenvolvimento das estruturas mentais, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo da criança.

No tocante ao processo de avaliação, com a Pedagogia Nova, de acordo com Fernandes (2002), passa-se a considerar as atitudes, o esforço e o êxito do educando na realização das atividades, assumindo a avaliação um enfoque mais qualitativo, surgindo nesse contexto a escala de conceitos em substituição às notas.

Mesquita e Coelho (2008) afirmam que na década de 1920 emerge no Brasil dois movimentos educacionais importantes, contrários à concepção de ensino da escola tradicional, o Movimento da Escolanovista, embrionado na Inglaterra e difundido pela Europa e Estados Unidos, que é introduzido aqui no País pelo educador Anísio Teixeira, ex-aluno do filósofo norte-americano John Dewey, principal pensador da Escola Nova, e a Pedagogia Libertária, que reproduz os desejos e necessidades do trabalhador urbano brasileiro.

As autoras ressaltam ainda que, essas duas concepções pedagógicas encontraram grande abertura aqui no Brasil por fatores como críticas acentuadas ao ensino tradicional, a disseminação de ideias anarquistas trazidas por imigrantes italianos e o surgimento do movimento sindical operário. É nesse período que a sociedade brasileira atravessa por frágeis mudanças econômicas, advindas do desenvolvimento industrial e urbano. Desenvolvimento esse que vai prover o aumento na demanda das escolas para inserção do proletariado, e as inovações pedagógicas do educador Anísio Teixeira, contagiando vários educadores, surgindo um movimento intelectual em busca de uma escola, “nova, laica e gratuita para todos” (p.166), as quais se sobrepõem à Pedagogia Libertária.

No entanto, a implantação da Escola Renovada no país não mudou de forma significativa a dinâmica da escola tradicional. A experiência não teve muito êxito, por falta de investimentos financeiros, de estrutura física, aquisição de materiais e equipamentos, e de funcionamento como o número reduzido de alunos possibilitando o desenvolvimento de experiências individuais.

Enfim, como afirmam Mesquita e Coelho (2008) assinalam que os professores acabaram por mesclar o ensino que já existia com os métodos e técnicas da Escola Nova, ocorrendo uma descaracterização da concepção escolanovista, na qual os professores continuaram com práticas tradicionais, mas com discurso inovador.

1.3 Concepções de educação e avaliação pautada na Pedagogia Tecnicista

O fracasso da Escola Nova abriu as portas para a entrada da Escola Tecnicista, orientada por uma concepção de educação que considera o aluno como um recipiente de informações, prioriza a transmissão cultural planejada e os resultados obtidos. De acordo com Luckesi (2005, p.30) a pedagogia *tecnicista* centra-se na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. Mizukami (1986, p. 28) afirma que nesse modelo de educação

é o planejador (os técnicos) quem determina os programas, o currículo e os objetivos a serem alcançados de forma que o desempenho do aluno seja maximizado com economia de tempo, esforços e custos.

Mesquita e Coelho (2008) informam que é nesse contexto que se assiste à implantação das tecnologias educacionais advindas da Europa, as quais minimizavam as atividades da escola, que resultariam na diminuição de custos e tempo, principalmente, em detrimento dos altos índices de evasão e repetência.

Em relação aos conteúdos, segundo essa concepção, eram transmitidos de forma pronta e acabados, não havendo necessidade do aluno refletir ou se posicionar sobre o que estava sendo ensinado, bastando indicar a resposta almejada. A avaliação consistia em medir a eficiência da aprendizagem do aluno e de sua capacidade cognitiva, sendo o resultado traduzido em uma nota.

Fernandes (2002) enfatiza que essa concepção de educação é centrada nos meios, e o sucesso da aprendizagem depende das tecnologias de ensino. Por sua vez, o processo de avaliação, que estava diretamente ligado aos objetivos pré-estabelecidos no programa, passou a ocupar lugar central no processo educativo e consistia em constatar se o aluno havia aprendido, ou melhor, atingido a meta almejada. Assim, Fernandes (2002, p. 29) observa que nessa concepção “a avaliação da aprendizagem vai captar a produtividade dos alunos aferindo, desta forma, a eficiência e eficácia do ensino”.

São desse período as longas provas objetivas em que o aluno precisava apenas marcar a resposta correta e a nota obtida revelava se estava apto ou não para seguir o programa de ensino.

Vale acrescentar, ainda, conforme Chueiri (2008, p. 55), que com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais, já no início do século XX, nos Estados Unidos, originou-se a concepção de avaliação como processo de medida, que resulta no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A autora destaca a contribuição e influência da Psicologia à avaliação educacional, afirmando que essa contribuição pode ser vista sob dois ângulos. No primeiro ângulo têm-se os testes psicológicos, baseado nos estudos de Sperman (1904; 1907; 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que desenvolveram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos.

Essa possibilidade de qualificar o comportamento por meio de testes e medidas contribuiu para sua expansão no setor da educação. Dias Sobrinho (2003) declara que, em consonância com essa perspectiva de avaliação, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir. Conforme o autor,

embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados (SOBRINHO, 2003, p.17).

O segundo ângulo que se pode evidenciar a contribuição da Psicologia à avaliação educacional, segundo argumenta Chueiri (2008), diz respeito aos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem. Esses estudos consideram que a aprendizagem pode ser quantificada e, dessa forma, medida. Chueiri (2008, p. 56), enfatiza que essa forma de conceber a avaliação, oportunizou a “expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação”. Nessa forma de conceber a avaliação, o rendimento dos alunos é avaliado com base nos objetivos comportamentais, os quais se reduzem a uma medida e, portanto, separa o processo de ensino de seu resultado. Para Chueiri (2008), “a ideia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo”.

Vale ressaltar que, conforme observa Libâneo (1993), o modelo tecnicista de educação teve seu favorecimento no cenário da educação brasileira pelo golpe militar da década de 1964, o qual teve que adequar-se à nova configuração política econômica do regime de ditadura inserindo na escola “um modelo de racionalização do sistema de produção capitalista” (LIBÂNEO, 1993, p.29). Esse modelo foi legitimado por duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDB nº 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e LDB nº 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Mesquita e Coelho (2008) afirmam que com a nova configuração política a censura se propaga em torno dos que representavam ameaça ao novo mando político. O domínio da educação passa para mãos de especialistas. Ocorre que nesse período os interesses vão além da relação custo/benefício, sendo o foco maior a destituição do poder do professor enquanto construtor de valores. O professor deixa de ser o protagonista de sua prática pedagógica e passar a ser coadjuvante de um ensino projetado por atores alheios à realidade social e escolar.

Mas esse cenário não esteve isento de lutas e conflitos. Como resultado de reivindicações de educadores e da sociedade civil e das limitações das concepções

pedagógicas vigentes outras concepções começam a ser discutidas, apontando visões menos simplificadoras de educação e, também, de avaliação.

Passemos à discussão em torno da Pedagogia Progressista.

1.4 Concepções de educação e avaliação pautada na Pedagogia Progressista

De acordo com Libâneo (1993) a pedagogia progressista se manifesta em três tendências: a Libertadora, a Libertária e a Crítico-social dos Conteúdos.

Mesquita e Coelho (2008) ressaltam que a Pedagogia Libertadora nasce dos movimentos populares, iniciados na década de 1950, em defesa da democracia e da cultura. Fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire, que defende a ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola e, cria um modelo de alfabetização à educação de adultos. Essa concepção de educação considera a realidade do aluno, em que os conteúdos de ensino são retirados da prática de vida dos educandos, que propõe compreender a realidade criticamente, de forma que possa nela atuar, visando à transformação social.

Segundo Mizukami (1986), para essa concepção de educação o processo de avaliação consistia, principalmente, em “avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (p. 102).

No tocante à Pedagogia Libertária, Mesquita e Coelho (2008) afirmam ser ela similar à Pedagogia Libertadora, pois ambas se posicionam contra o autoritarismo da escola tradicional, reconhecem a experiência do educando como alicerce da ação educativa, na qual as vivências grupais devem ser instrumento de conhecimento, defende autogestão pedagógica e dão sentido político à ação educativa. Ao aluno cabe decidir conjuntamente as atividades e a organização no interior da escola. Dessa forma, não faz sentido o uso da avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo.

De acordo com Mesquita e Coelho (2008) ambas as Pedagogias antecedem o regime militar no Brasil. Embora representassem uma tendência crítica de educação, são rejeitadas pela sociedade capitalista, por serem práticas educativas opositoras

da ação pedagógica escolar tradicional e de caráter político. Os teóricos dessas concepções de educação chegaram a ser banidos do solo brasileiro para o exílio.

Como afirmam Mesquita e Coelho (2008) com o enfraquecimento do regime militar e a insatisfação da parte da sociedade que apoiava o governo, algumas situações começaram a não sair como programado, sobretudo, no que se refere ao campo educacional. Com o retorno do exílio de alguns educadores, entre eles Paulo Freire, desencadeia-se um movimento reunindo educadores e representantes da sociedade civil para pensar o desenvolvimento educacional no país. Nesse período, há uma forte mobilização a uma educação com base em uma teoria crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas como forma de superar as desigualdades existentes no seio da sociedade.

Ainda nesse período ressurgem a pedagogia freiriana, e nasce a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, a qual defende “a difusão dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1993, p. 39).

A partir dessas pedagogias de caráter crítico, despontam novas formas de se pensar a educação, suas práticas, finalidades e objetivos, as quais defendem o diálogo e a reflexão na exploração dos conteúdos ganhando corpo em sala de aula e na avaliação. A ênfase passa a ser o processo de aprendizagem e a subjetividade do aluno. Em relação ao conhecimento leva-se em consideração o contexto social em que o aluno está inserido.

Mesquita e Coelho (2008, p.171) mencionam que

No processo de avaliação discutem-se outras maneiras de se conceber a avaliação, pois a ela passam a ser atribuídas funções distintas de acordo com o fim a que se destinam – diagnóstica, contínua, formativa e/ou somativa. O importante é que não tenha caráter classificatório, mas, sobretudo, seja voltada a imprimir significados diante da vida e do mundo dos educandos.

As autoras argumentam ainda que a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que a apropriação dos conteúdos deve estar associada à vida dos alunos, em que a intervenção do professor é fundamental no intuito de aproximar o aluno do objeto de estudo, levá-lo a acreditar nas suas possibilidades de progredir e transformar. Essa pedagogia se assemelha à pedagogia histórico-social, pois defende uma perspectiva crítica de educação, que visa à igualdade de oportunidade para todos no processo educativo. Nessas concepções, a escola é percebida como

o elemento de mediação entre o indivíduo e o social, uma vez que favorece o confronto entre os conteúdos e as realidades sociais. Mesquita e Coelho (2008).

Ainda que inserida no contexto econômico do capitalismo, Mesquita e Coelho (2008) observam que tal concepção entende ser possível, por meio de uma escola de qualidade, criar condições que promovam a igualdade de oportunidade para todos no processo educacional. Portanto, o professor não só deve ter maior conhecimento dos conteúdos de sua disciplina como também maior domínio das formas de transmissão. O objetivo da avaliação é verificar se o aluno é capaz de articular teoria e prática, ou melhor, conteúdos e realidades sociais.

Fernandes (2002) argumenta que, a partir da década de 1990, essa tendência pedagógica torna-se envolta em uma “correlação de forças entre a educação tecnológica neoliberal e a educação crítica, pois concomitante à defesa de uma formação escolar voltada ao desenvolvimento das capacidades e competências, há a reivindicação de um ensino voltado à transformação social” (p.33).

Segundo Mesquita e Coelho (2008), nesse mesmo período uma nova concepção de Planejamento no Gerenciamento da Qualidade Total é implantado no Brasil. Primeiramente, volta-se às empresas, e lentamente vai ganhando espaço e se incorporando ao serviço público e, por subseqüentemente, à educação. Fernandes (2002, p. 31) enfatiza que “a ofensiva neoliberal introduz no campo educacional, a concepção de qualidade total baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente como a chave para resolver os problemas educacionais”.

A escola passa, nessa visão, a ser considerada uma empresa, objetivando em primeiro combater o desperdício provocado pelo alto índice de evasão e repetência e há o predomínio do saber prático em razão da produtividade e da competência. O processo de avaliação retoma, assim, o modelo tradicional e, como afirma Fernandes (2002, p. 31),

o modelo da padronização, da generalização volta com força total. A ênfase nas respostas prontas e no pensamento objetivo, embora aparentemente mais flexível, é uma tônica que já podemos perceber na prática avaliativa das escolas com ensino basicamente tecnológico.

As questões prontas e objetivas voltam ao cenário escolar, aumentando a expectativa em relação às notas e à classificação em detrimento de uma efetiva aprendizagem.

No que se refere às práticas de avaliação destacadas por essas tendências pedagógicas, verifica-se uma ruptura no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, em se evidenciam, sobretudo, como observam Mesquita e Coelho (2008), duas maneiras de entender a avaliação e sua função no processo pedagógico. A primeira, com função classificatória, se confirma como autoritária e a serviço de uma pedagogia dominante. A segunda maneira de entender a avaliação, essa assume uma função diagnóstica, devendo se promover “e qualificar a tomada de decisão a favor da emancipação do aluno” (MESQUITA; COELHO, 2008, p.174).

Essas maneiras destacadas pelo autor sintetizam a forma como a avaliação comparece nas concepções pedagógicas que têm orientado a prática docente e servem como fundamento para refletirmos sobre nossas práticas da avaliação da aprendizagem.

Na condição de avaliador do processo de ensino e aprendizagem, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da mesma e do seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Ao avaliar, portanto, o professor pode configurar sua prática tendo como objetivo a mera classificação ou a qualificação do processo de aprendizagem do aluno.

Para Sordi (2001, p. 173),

uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Considerando, então, a condição do professor como avaliador, de atribuir sentidos e significados à avaliação, cabe-nos questionar: Em nossas práticas pedagógicas é possível falarmos em trabalhar com avaliação ou com exames? O que difere uma prática da outra?

ATIVIDADES

1. Exibição e discussão da palestra de Cipriano Luckesi, disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=f5oxHVJuM5I>>.
2. Leitura e discussão do texto de LUCKESI, Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (capítulo II p. 179 – 204).
 - Como as discussões e contribuições do vídeo e do texto lido nos ajudam a pensar as seguintes questões?
 - Que concepções pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em nosso contexto escolar?
 - Em nossas práticas pedagógicas é possível falarmos em trabalhar com avaliação ou exames? O que difere uma prática da outra?
 - O que realmente praticamos em nossas práticas pedagógicas, ações que classificam ou qualificam o aluno? O que seria avaliar no sentido de qualificar os alunos?
3. Após a discussão em torno do vídeo e do texto sugerido, como poderíamos definir nossa prática pedagógica no que se refere à avaliação? Avaliamos para qualificar ou classificar nossos alunos? O que em nossas práticas de avaliação nos vinculam a uma ou outra concepção de avaliação?

PARA REFLETIR

Você, professor, terminou de trabalhar uma unidade, um conteúdo, e aplica um instrumento. Terminado de aplicar o instrumento você corrige e o aluno obtém uma nota 2,0. Então você dá ao aluno outra chance, pede para ele estudar e, então aplica outro instrumento, e o aluno obtém nota 10,0. Assim que nota você dará ao aluno? Por quê?

SAIBA MAIS



Para uma discussão mais aprofundada sobre Concepções sobre a Avaliação Escolar; Exames e Avaliação, **ver:**

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira: **Concepções sobre a Avaliação Escolar:** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. PUC-MG. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> Acessado em: 13/11/2014

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições – capítulo III: Segunda constatação: Razões da Resistência a Transitar do Ato de Examinar para o de Avaliar. 17. ed. São Paulo: Cortez, p. 213 – 261.

LIMA, Adriana de Oliveira: **Avaliação escolar:** Julgamento ou construção? Capítulo IV: Avaliação escolar: revisão crítica da literatura; capítulo VI: 4. A pedagogia do exame é um instrumento para exercício de poder – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. p. 67 – 95; p. 145 – 147.

UNIDADE II – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – fundamentos e compreensões

Como o ato de avaliar pode ser compreendido?

O que fundamenta nossas práticas de avaliação?

A ação de avaliar vem de uma longa trajetória histórica, a qual sofreu muitas mudanças, conforme seu momento histórico, necessidades e intenções de cada grupo.

Quando falamos sobre avaliação na educação são múltiplas as concepções, bem como sua compreensão e interpretação baseando-se nos objetivos a serem alcançados.

Essa variação ocorre em virtude das diferentes formas do professor conceber e compreender a avaliação, pois no decorrer de sua trajetória de vida escolar, pessoal e profissional vai adquirindo e construindo suas concepções, conforme experiências vividas.

Conseqüentemente, como argumentam Marques e Utsumi (2005, p.1) “os professores ao ministrarem suas aulas, tendem a reproduzir as práticas de algum professor que os tenha impressionado e, ao mesmo tempo, reconstroem um ideário pedagógico ao deixarem de lado o que viram e não aprovaram”.

Luckesi (2005, p. 99) contribui afirmando que “a espontaneidade pura não existe”, pois ao nascermos já estamos inseridos em um mundo com culturas definidas e para que ocorra o nosso desenvolvimento cognitivo necessitamos da convivência com esse mundo, “a espontaneidade, que possuímos ou podemos possuir, desenvolve-se articulada com a herança cultural que recebemos”.

Sobre a formação das concepções, Ponte (1992, p.185) define

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.

As concepções sobre avaliação na educação variam de professor para professor, resultando de experiências e apropriações individuais e coletivas, sofrendo influências da legislação educacional vigente, da formação e da história de vida pessoal, profissional e escolar de cada um. A forma de entender a avaliação resulta em práticas diferenciadas de avaliar, por isso falamos sobre o caráter revelador que a avaliação denota, uma vez que reflete não apenas o sucesso, ou não, do processo ensino e aprendizagem praticado em sala de aula, mas também como o professor concebe a avaliação e sua finalidade.

Segundo Hoffmann (2004, p. 12), “a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor”. Ao explicitar sobre as concepções de avaliação, muitos apontam as teorias emergentes e a legislação vigente. No entanto, ao refletirmos sobre a prática, observamos uma dicotomia entre a ação do professor e seu discurso.

Nessa perspectiva Firme (2003, p. 65) aponta que

a questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes. Por isso mesmo, a grande meta da avaliação é a ação. Seu significado maior está em fortalecer o movimento que leva à transformação, nele intervindo sempre que necessário.

Conforme a autora, é preciso momentos de reflexão que interfiram de forma incisiva na prática da avaliação, que causem efeito real, contribuindo com mudanças na prática de ensino e aprendizagem, que atuem nas necessidades dos alunos, com ações concretas e que supram tais necessidades. Somente a tomada de consciência dessas influências das concepções de avaliação sobre a prática não provoca mudanças, pois é essencial que ocorram a reflexão e a ação, necessárias para que as mesmas se realizem.

Contribuindo para que se entenda a necessidade de aprofundamento sobre o assunto Hoffmann (2004, p. 86) diz que

Práticas seculares e rotineiras na escola não se transformam como num passe de mágica, [...] é preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e partir daí para a construção de uma prática que se adeque a cada realidade.

Dessa forma, no sentido de compreender as concepções sobre a avaliação da aprendizagem, com objetivo de reflexão e ação sobre a prática, discutiremos a temática sob a ótica de alguns teóricos.

De acordo com Vasconcellos (1994, p. 43)

a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Para que a avaliação possa servir à tomada de decisões, como se refere o autor, necessita ser pensada e analisada quanto aos seus fins, objetivos, procedimentos, planejamento e execução, para que possa contribuir tanto para a compreensão de determinada situação quanto para a resolução dos problemas evidenciados.

No tocante à avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2005, p. 175) argumenta que esta deve auxiliar

o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

A avaliação, para o autor, é um ato amoroso, que deve favorecer o educando e o educador na construção de si mesmo e dos seus melhores modos de ser na vida, ambos estando envolvidos na construção da aprendizagem com qualidade, sendo ela inclusiva, dinâmica e construtiva.

Sordi (2001, p.173) afirma que

uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Assim, a maneira como os professores compreendem a avaliação e elaboram suas práticas pedagógicas a partir dessas compreensões podem informar os entendimentos, os significados, os critérios, as intenções, as vivências e conhecimentos atribuídos sobre quem é avaliado, revelando quem é o avaliador nesse processo de ensino e aprendizagem e como pensa a avaliação como parte da prática pedagógica.

Para Hoffmann (2012, p.161),

a avaliação é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é “ver, refletir e agir” em benefício aos educandos-crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação.

Diante disso, podemos afirmar que a prática da avaliação, para além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos revela muito sobre o sujeito que avalia e suas concepções de mundo, sociedade, homem e educação, etc. A avaliação, tendo como objetivo a formação dos alunos para o exercício da cidadania, envolve a complexidade do ser humano exigindo

uma tomada de posição do professor para além do conhecimento e experiências, o resgate à ética e à sensibilidade, sendo necessário se reportar aos valores de interação e relação social, modificando-se em prol de uma aprendizagem consciente e fundamentada, devendo se descaracterizar de notas e resultados finais (idem, p. 27).

Tendo em vista que a prática da avaliação escolar se dá dentro de um contexto orientado por um projeto pedagógico, com finalidades e objetivos a serem atingidos é necessário planejamento. Como observa Demo (1999, p.1),

avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Avaliar demanda, assim, um ato anterior de reflexão e planejamento da prática com intuito de estabelecer objetivos e critérios, os quais condicionam os resultados da avaliação e orientam os instrumentos e estratégias a serem utilizados.

As contribuições dos diversos autores da área que vimos apontando ao longo desse trabalho denotam que nossas ações se dão orientadas por diversos fatores que interferem em nossas decisões. Assim, a maneira como o professor

compreende a avaliação e elabora sua prática pedagógica pode revelar quem é o avaliador nesse processo de ensino e aprendizagem e como pensa a avaliação como parte desse processo.

Para Luckesi (2011), ao assumir-se como avaliador e pesquisador, ao professor são exigidas duas condições, sendo elas “disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar” (p.265).

Essa disposição em acolher a realidade como ela é implica em avaliar a aprendizagem do aluno sem conclusão prévia que o discrimine, para então concluir o que será feito. De acordo com o autor, “O adulto da relação pedagógica transforma todos os eventos escolares em oportunidade de ensino e aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p.269).

Além da disposição para acolher a realidade, para que o avaliador possa de fato fazer uma leitura adequada da mesma faz-se necessário que tenha consciência da teoria que o guia. Como expressa Luckesi (2011, p.272),

como qualquer outra prática humana, o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo teórico, o qual, a nosso ver, deve ser consciente, ainda que em muitos casos, a prática se efetive de modo autoritário, inconsciente (idem, p.272).

Tomar consciência das concepções de avaliação que orientam nossa prática pedagógica é, pois, condição indispensável para qualificar o ato de avaliar e a maneira como o compreendamos como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Essa tomada de consciência deve se dar como resultado de um trabalho coletivo e individual de reflexão teórica consistente sobre nossa ação docente. Teoria essa pautada na legislação educacional, na qual se configuram as regras a serem estabelecidas à educação. No entanto faz-se necessário conhecer a legislação para compreender as normas e critérios que determinam e direcionam as concepções de avaliação da aprendizagem. Assim, seguem as discussões em torno da legislação educacional.

2.1 Uma análise da concepção de avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

Uma proposição que vem romper com os paradigmas das concepções de avaliação punitiva, classificatória e excludente, propondo uma concepção de avaliação que contemple o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem vem fazendo parte das mudanças implementadas nas escolas nos últimos anos. Os reflexos dessas novas concepções se fizeram sentir também na maneira como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)³ trata da avaliação escolar, no artigo 24.

As regras comuns a serem estabelecidas para a verificação do rendimento escolar deverão observar os critérios que se encontram pautados na atual legislação. Passemos à discussão sobre alguns dos critérios constantes na LDB/96:

- a) 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).

Como percebemos do trecho destacado, a LDB/96 preconiza que a avaliação ocorra durante todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente em momentos anunciados, e que sejam qualificados os estágios de aprendizagem do educando, dando relevância para o que se sabe e a sua evolução nesse processo, devendo os aspectos qualitativos (os avanços dos alunos) prevalecer sobre os quantitativos. Avaliação deve, portanto, ter um caráter de diagnose do processo de ensino e aprendizagem.

Para Both (2007, p.194),

a avaliação vem atrelada ao processo, onde se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, ficando em um processo comparativo.

Na visão do autor, o foco principal é a qualidade do ensino e aprendizagem, os avanços que o aluno apresenta durante o processo e não a quantidade de

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 nov. 2014.

instrumentos utilizados. Nesse sentido, faz-se necessário que seja superada a concepção de avaliação como mera prática de verificação.

Ainda com relação à avaliação, a LDB/96 aponta a

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Notamos que de forma expressa é apontada a obrigatoriedade de oportunizar, ao aluno que não atingiu os objetivos pretendidos na aprendizagem, interferências pedagógicas que possibilitem superar suas dificuldades efetivando, assim a aprendizagem e, conseqüentemente, melhorando seu rendimento escolar. Essas ações devem inclusive estar asseguradas no Regimento Escolar.

Para André e Passos (2001, p. 178) é necessário "levar em conta que os ritmos variam e que nem todos vão atingir o mesmo grau de competência no mesmo intervalo de tempo". Por isso a importância de propor um trabalho pedagógico que contemple essa diversidade, com atividades e instrumentos diversificados.

Ainda no tocante à avaliação da aprendizagem e recuperação de estudos, os estabelecimentos de ensino terão também a incumbência, conforme art. 12, inciso V, de:

- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996);

Entende-se, dessa forma, que a escola deve promover condições para que o professor possa desenvolver seu trabalho pedagógico com qualidade, provendo ao aluno situações de aprendizagem significativas sendo-lhe garantidas oportunidades de retomar os conteúdos não assimilados e ofertadas novas avaliações para que possa recuperar a defasagem detectada na aprendizagem, melhorando assim o seu rendimento.

André e Passos (2001, p. 170) afirmam que

Dificuldades para obtenção de materiais, ambientes restritivos, comunicações complicadas diminuem a produtividade, provocam frustrações e afetam negativamente o rendimento em sala de aula. Condições favoráveis e incentivos institucionais melhoram os resultados.

As condições de trabalho do professor são, portanto, um fator que interfere na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, e, conseqüentemente, nas escolhas que o mesmo fará para promover a aprendizagem dos alunos, incluindo os procedimentos e instrumentos de avaliação. Esse é um aspecto que merece a devida consideração, tendo em vista que, como preconiza a LDB/96, N° art. 13, inciso II e IV, é também dever do professor,

- zelar pela aprendizagem dos alunos;

O professor tem, assim, a responsabilidade de acompanhar o processo ensino e aprendizagem de seus alunos, investigar se de fato houve ou não a aprendizagem, para então intervir na melhoria do ensino. Para que realize seu trabalho o professor deve ter garantidas as necessárias condições pedagógicas e institucionais.

André e Passos (2001) enfatizam ainda o caráter investigativo da ação do professor. Segundo as autoras

Se a intervenção do professor na aprendizagem do aluno implica sempre revisão e reorganização do ensino, isto nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente investigação e, conseqüentemente, permanente aprendizado. Neste sentido, a avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e de autocorreção do processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos (ANDRE, PASSOS, 2001, p. 183).

Tomando em conta esse caráter investigativo da ação docente, a partir dos resultados da avaliação, o professor deve pensar coletivamente nos objetivos pretendidos com o ensino e aprendizagem, então estabelecer estratégias que atendam às necessidades desse grupo em específico e, intervir com ações de cunho pedagógico, para dar seqüência ou rever os conteúdos curriculares até que a aprendizagem se concretize.

É nesse sentido que Demo (1995) reconhece a importância da avaliação em um processo democrático, sendo que o objetivo maior é estabilizar a aprendizagem do aluno através de uma ação preventiva, com diagnósticos regulares e atualizados, desenvolvendo estratégias que visualizem o desenvolvimento e o progresso positiva dos alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) com relação à verificação do rendimento escolar, no que se refere à avaliação da aprendizagem e recuperação de estudos, consta que:

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica.

A recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo (PARANÁ, 2008, p.31- 33).

No trecho das diretrizes destacado percebe-se a função da avaliação como diagnose da situação dos alunos com o objetivo de regular a prática pedagógica para que aprendam e se desenvolvam melhor e com a qualidade social esperada.

André e Passos (2001, p. 182) também comentam que

A avaliação pode se tornar uma aliada do professor na busca da melhoria do seu ensino. Ao acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, o professor tem a possibilidade de acompanhar o seu processo de ensino. A investigação didática, pela avaliação de aprendizagem, pode indicar mudanças na condução do processo, corroborar – ou não – a eficácia de situações de ensino utilizadas e revelar erros e acertos a quem organiza e sobre como organiza o ensino. Essa forma de desenvolver a avaliação permite comprovar hipóteses de ação didática, pois é pela aprendizagem que sabemos se nossa prática docente – métodos, atividades, materiais, técnicas – encoraja ou não o aluno a aprender.

A avaliação revela, enquanto instrumento de aprendizagem, avanços e dificuldades durante o processo de ensino permitindo que o aluno elabore ou reelabore o conhecimento, impulsionando a sua aprendizagem. Enquanto investigadora da prática pedagógica, fornece informações sobre a aprendizagem dos alunos possibilitando ao professor reflexão sobre sua prática promovendo a regulação de suas ações e a melhoria do ensino.

No entanto André e Passos (2001, p. 186) destacam que

As indicações contidas na LDB são bastante interessantes e completam, de certa forma, as propostas que vêm sendo apresentadas e discutidas na literatura. Sabe-se, entretanto, que o fato de estar incluída na lei não significa, necessariamente, a garantia de mudanças nas escolas e no trabalho dos professores. As propostas de mudanças somente deixam de se constituir em intenções, quando os envolvidos diretamente no cotidiano das escolas se convencerem da importância de realizá-las,

compreendem por que as estão realizando, recebem orientação e dispõem dos meios para concretizá-las.

As autoras reforçam a importância na disposição em realizar mudanças, pois, mesmo que a lei estabeleça regras, critérios e orientações, estas só se concretizarão de fato se os profissionais da escola tiverem clareza de suas intenções e das concepções de avaliação presentes em suas práticas em sala de aula.

E essas concepções de avaliação dos professores sofrem influência da literatura da área e também da legislação educacional que irão orientar a configuração do projeto da escola.

2.2. Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) e a Avaliação da Aprendizagem

O Projeto Político-Pedagógico é o alicerce da escola, determinando desde os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, até como trabalhar os eventuais conflitos e problemas de gestão.

Toda reflexão voltada para as mudanças nas práticas da avaliação nos informa que para que essas mudanças ocorram e se concretizem a direção a ser seguida é o projeto político-pedagógico da escola. O projeto contempla toda a reflexão e o trabalho realizado pelo coletivo da escola, atendendo às diretrizes e normativas legais e as especificidades da comunidade escolar. No projeto político-pedagógico devem estar contemplados todos os aspectos pedagógicos que envolvem a escola, intencionando para um ensino de qualidade e a efetivação da aprendizagem.

Para que ocorram as mudanças nas práticas de avaliação André e Passos (2001, p.188) sinalizam a relação com a construção do projeto, afirmando que “torna-se necessário considerar as duas dimensões constitutivas e indissociáveis do projeto da escola: a política e a pedagógica”. A dimensão política envolve a responsabilidade que a escola tem em formar o cidadão para que se insira em uma sociedade mais democrática e nela possa conviver. Para Saviani (1983), “ela é cumprida à medida que se efetiva, enquanto prática pedagógica”. O autor informa que as ações pautadas no projeto a serem desenvolvidas para a formação de um

sujeito crítico, reflexivo, que possa se inserir na sociedade e nela participar vem a atender ao que já está intencionado à dimensão pedagógica do projeto.

André e Passos (2001, p. 189) enfatizam que

é a orientação que o projeto político-pedagógico pode oferecer aos professores para julgarem se as formas de avaliação que vêm adotando têm favorecido, para todos os alunos, a apropriação de conhecimentos sociais, culturais, científicos e tecnológicos. E, mais do que isso, se têm permitido identificar as dificuldades de aprendizagem, os problemas escolares, suas causas mais prováveis e os encaminhamentos possíveis. Além disso, se têm levado os professores a um pensar coletivo sobre formas e ações diferenciadas que promovam a aprendizagem do aluno.

De acordo com as autoras, é essencial a compreensão da concepção de avaliação definida no projeto político-pedagógico da escola, que essa ofereça subsídios aos professores para que compreendam se suas práticas de avaliação estão favorecendo a apropriação do conhecimento com qualidade, e se permite identificar as dificuldades para que os encaminhamentos sejam efetivados, propiciando, assim, um repensar coletivo na definição de novas ações que busquem promover a aprendizagem do aluno com qualidade.

Demo (1995) enfatiza a importância da democratização da avaliação, sendo o objetivo maior efetivar a aprendizagem do aluno com ações preventivas, com constante atualização por meio do diagnóstico e com estratégias que visem ao amadurecimento e ao crescimento dos alunos.

No tocante à importância do repensar coletivo, André e Passos (2001, p. 189) reforçam que

Só um processo de pensar conjunto, pautado por um compromisso com o sucesso escolar de todos os alunos, pode ajudar a superar uma cultura excludente de avaliação que está arraigada em nossas escolas, voltando-a para a promoção da aprendizagem.

Já Luckesi (2013, p. 27) aponta que

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar, intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado

e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por esse ponto de partida.

Dinâmico e flexível, o projeto político-pedagógico se concretiza a partir das ações executadas e vivenciadas no dia a dia da escola. Resultado de uma construção coletiva, o projeto revela o compromisso social da escola na formação da cidadania e os princípios orientadores para as ações educativas no contexto escolar. As constantes mudanças sociais e culturais do nosso tempo exigem novas respostas à questão: que cidadão quer ajudar a formar e para que tipo de sociedade?

Pensar a avaliação da aprendizagem na perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem implica, portanto, refletir sobre como pensamos a avaliação, com que objetivos e finalidades avaliamos, quais são nossas concepções pedagógicas e de avaliação, como são formadas e/ou orientadas, entre tantas outras questões. Se intencionamos mudanças qualitativas na maneira como concebemos e realizamos a avaliação, não podemos nos eximir da responsabilidade por refletir coletiva e individualmente quem somos como professores.

ATIVIDADES

1. Exibição e discussão do filme: **O Triunfo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQINa_zAj3k>
2. Leitura e discussão dos textos:

ANDRE, Marli Eliza Dalmazzo Afonso; PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In CASTRO, Amelia A. Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo, 2001 (p.177-179).

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulo IV, p. 263-276).

 - A partir das reflexões apresentadas no filme e das contribuições dos textos lidos, você diria que a maneira como pensamos a avaliação influencia a maneira como avaliamos?
 - Como você definiria sua concepção de avaliação? Como é possível pensar nos fatores que influenciaram/influenciam sua constituição ao longo de sua trajetória pessoal, escolar e como profissional docente?
 - Em sua opinião, quais os principais desafios da prática da avaliação da aprendizagem?
 - É possível mudar a maneira como avaliamos? Quais seriam os caminhos?
3. Exibição e discussão da palestra de Vasco Moretto que discute o projeto político-pedagógico e a gestão democrática. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=quQgZVR8v_g>.
4. Leitura e análise do Projeto Político Pedagógico - P.P.P da escola envolvendo aspectos como: concepções de avaliação da aprendizagem, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação, etc.
5. Após a discussão em torno do vídeo e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, é possível identificar/observar em nosso Plano de Trabalho Docente e em nossa prática pedagógica as compreensões de avaliação, os critérios e instrumentos de avaliação que têm orientado nossa ação?

SAIBA MAIS



Para uma discussão mais aprofundada sobre Avaliação da Aprendizagem; Projeto Político-pedagógico, **ver:**

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da aprendizagem** componente do ato pedagógico – capítulo I Projeto Político Pedagógico da Escola e seus Parâmetros para a Avaliação da atividade Docente e Discente; capítulo II Avaliação da Aprendizagem e Prática Pedagógica bem-sucedida: Mediações do Projeto Político Pedagógico na Escola– 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p.26-143.

KRASILCHICK, Miriam. As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação. In CASTRO, Amelia A. Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo, 2001 (p.177-179).

UNIDADE III – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: funções e modalidades

Quais as funções da avaliação?

Quais os objetivos das diferentes modalidades de avaliação?

Uma temática bastante discutida entre profissionais da escola, alunos e pais é a avaliação da aprendizagem escolar, a qual se constitui como um processo abrangente da existência humana, sendo uma reflexão crítica da prática, que revela seus sucessos, fracassos e fragilidades, possibilitando repensar as ações já executadas objetivando a superação.

O sentido maior da avaliação escolar deve estar em valorizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores, visando à participação de todos nesse processo que se constitui num ato pedagógico, essencial para regular a prática pedagógica.

Para Sant'Anna (2013, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Nesse sentido, a avaliação pode revelar a real situação em que se encontra o aluno na construção dos seus saberes e na sua capacidade de construir conhecimentos, e se o conteúdo programado e a ação do professor atingiram o grau desejado por ambos.

A autora observa ainda que ensinar e avaliar são ações conjuntas demandando reflexão sobre a qualidade do que se ensina e aprende, e necessita de planejamento das ações a serem executadas, estando bem definidos os critérios e instrumentos necessários para que os objetivos pretendidos possam ser atingidos.

Segundo Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no

decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Para o autor, a avaliação é uma ação necessária para se acompanhar o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, pois revela o nível de conhecimento em que se encontra o aluno, sua eficácia e, a eficiência da mediação do trabalho realizado pelo professor, proporcionando uma análise da situação em que se encontra o processo de aprendizagem, com a finalidade de constatar se os objetivos pretendidos foram alcançados, para que assim ocorram as intervenções necessárias.

No entanto, há ainda professores que veem o ato de avaliar como um processo burocrático. Vasconcellos (2007) relata que ainda se encontra uma gama enorme de respostas que expressam a forma como alguns docentes concebem esse ato, sendo comum ouvir que avaliar é para

atribuir nota, registrar, mandar para a secretaria, cumprir a lei, ter documentação para se defender em caso de processo, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, domesticar, rotular/estigmatizar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, achar os culpados (p. 55).

Ainda, para uma parcela de alunos é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Partindo de pontos de vista atribuídos por alguns professores e alunos, ambos descaracterizam a avaliação de seu significado de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem que objetiva o conhecimento. Segundo Luckesi (2005, p. 175), “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento”.

Dessa forma, nota-se que alguns professores ainda concebem o processo de avaliação constituído como um ato em que cabe a ele ensinar, ao aluno aprender e apenas ao final a realização de avaliação para verificar se houve aprendizagem. No entanto, o ato de avaliar deve ser uma ação pedagógica constante, bem elaborada, planejada, e constituída de forma consciente pelo professor, o qual deve ter um olhar reflexivo voltado para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, para

Vasconcellos (2007, p.57) a avaliação deve ter como sentido “avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor”.

No entanto, a avaliação só fará sentido se os resultados alcançados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. Como afirma Bloom (1971 apud Sant’Anna, 2005, p.29) “avaliação é a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem”. A avaliação, não pode, portanto, terminar nos resultados, mas estes precisam ser interpretados/analísados pedagogicamente pelo professor no sentido de orientar a tomada de decisões.

Para que o professor possa avaliar de forma a compreender as aprendizagens construídas e as dificuldades encontradas pelos alunos, é necessário o uso de instrumentos de avaliação, os quais deverão subsidiar a verificação dos resultados, devendo para tanto estarem relacionados aos objetivos pretendidos, e estes às funções básicas da avaliação.

A seguir, discutiremos as modalidades de avaliação, procurando articular as suas funções no processo pedagógico.

3.1 Modalidades de avaliação

Sendo a avaliação da aprendizagem indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário que tenha um acompanhamento do desenvolvimento do aluno nesse processo de construção do seu conhecimento, no qual professor e aluno devem caminhar juntos durante todo o percurso de sua aprendizagem. Hoffmann (1995, p. 18) afirma que a avaliação é a “reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”. E Méndez (2002, p. 83) reforça que “a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, da qual todos saem beneficiados porque a avaliação é – deve ser - fonte de conhecimento e impulso para conhecer”.

Dessa forma, Haydt (1988) considera que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: classificar (valorar), controlar (acompanhar) e

diagnosticar (investigar). Pautadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: somativa, formativa e diagnóstica.

Passemos a uma breve discussão sobre cada uma dessas modalidades e suas características.

3.1.1 Avaliação Somativa

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, conforme níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

Chueiri (2008, p.56) enfatiza que essa forma de conceber a avaliação é “expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação”; em que o rendimento é comprovado com base nos objetivos comportamentais, reduzindo-os a uma medida, ocorrendo a separação do processo de ensino de seu resultado. Ainda que avaliar o final do processo de aprendizagem possa ter sua importância, limitar o processo de avaliação apenas a ela, numa visão de mera quantificação dos resultados decorre numa visão simplificada e simplificadora de avaliação.

Para Luckesi (2005, p. 35), essa forma de avaliar não contribui para o avanço e desenvolvimento e, além disso, se torna uma ferramenta que mobiliza e paralisa o crescimento. Destaca que a função classificatória “subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

O autor ressalta ainda que essa modalidade de avaliação é antidemocrática, por não contribuir em nada na qualidade da aprendizagem, ou seja, que

O modo de utilização classificatória da avaliação, [...], é um lúcido modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (idem, p. 66).

Todavia, entendemos que a avaliação deve assumir uma dimensão mais abrangente. Ela não pode se reduzir apenas a atribuir notas. As práticas avaliativas

classificatórias, como afirma Hoffmann (2005, p. 16), “fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores”. Nesse aspecto os alunos têm sua atenção centrada na promoção.

Luckesi (2005, p. 18, 19) aponta que

o que predomina é a nota; não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. [...] Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. (grifo do autor).

Na sequência, para que se tenha uma melhor compreensão dos objetivos da avaliação, analisaremos sua função de acompanhar, pautando-nos na modalidade formativa.

3.1.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem como finalidade informar o professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem e suas fragilidades e/ou potencialidades durante o desenvolvimento do ensino, orientando a realização de outras aprendizagens. Aponta a deficiência na organização do ensino e aprendizagem, de modo a orientar ações corretivas que assegurem o alcance dos objetivos.

A referida modalidade de avaliação é denominada formativa no sentido de indicar como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos, como argumenta Sant’Anna (2013, p. 39),

informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leituras, explicações, exercícios).

Assim, a avaliação formativa proporciona ao professor e ao aluno um resultado imediato de como está se dando a aprendizagem durante o

desenvolvimento das atividades escolares, localizando as reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Haydt (1988, p. 21),

a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

Dessa forma, para o autor essa modalidade de avaliação só se constitui como tal por sua característica de fornecer ao professor subsídio não só para melhorar e modificar sua prática, como também de intervenção imediata sobre as deficiências apresentadas pelo aluno em sua aprendizagem, em que ao aluno é dado o *feedback* sobre seus erros e acertos, possibilitando que recupere suas deficiências, orientando-o para que sua aprendizagem ocorra de fato.

Isto vem ao encontro de Grassau, (1975) ao relatar algumas tarefas que podem ser desenvolvidas para que o processo formativo ocorra.

Especificar o que se deseja avaliar e a razão por que se avalia; Determinar os objetivos que se deseja alcançar; Selecionar as variáveis relevantes para se obter uma informação objetiva; Traduzir os objetivos educacionais e estabelecer critérios para se emitirem juízos valorativos; Construir instrumentos para obter as informações (p.29).

Além dessa dimensão formativa da avaliação, o processo de avaliação pode envolver também a avaliação diagnóstica que assume uma função eminentemente de investigar o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.3 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem a função de verificar quais conhecimentos e habilidades o aluno já adquiriu ou não, revelando ao professor o nível cognitivo em que se apresenta, para que possa intervir com ações didáticas que possibilitem seu

avanço com relação ao nível em que se apresenta em termos de conhecimentos necessários.

Sant'Anna (2013, p. 33) define a avaliação diagnóstica como

uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

A autora observa que a avaliação diagnóstica deve ocorrer no início do ciclo de estudos, sendo que a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes. As informações obtidas com a avaliação diagnóstica devem subsidiar as ações tanto dos professores quanto dos alunos no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem esperados. Essa avaliação tem, portanto, como objetivo

determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes. A autoavaliação deverá estar presente, inclusive neste momento (*idem*).

Essa modalidade de avaliação, segundo Luckesi (2005), não se constitui em definir o fracasso ou o sucesso do aluno, mas sim em encaminhamentos adequados que sirvam à expansão da aprendizagem com qualidade e, portanto, “à democratização do ensino” (p.81). Para tanto, é necessário, conforme o autor

modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.(grifo do autor. 2005, p. 81).

Desse modo, para que a avaliação diagnóstica não seja um instrumento de aprovação e reprovação Luckesi (2005, p. 82) enfatiza que a “forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento

auxiliador da aprendizagem”, devendo estar preocupada com o crescimento do aluno.

Haydt (1998) assinala que além de identificar presença ou ausência de pré-requisitos necessários para que se efetive a aquisição de novas aprendizagens, a avaliação diagnóstica tem ainda outro objetivo “identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas” (p. 23).

Essas dificuldades a que se refere à autora podem ser de caráter cognitivo, apresentando defasagem na aprendizagem, proporcionada pelo próprio processo de ensino e aprendizagem. Exemplificando, quando o aluno apresenta dificuldades em uma determinada disciplina, seja na História ou na Língua Portuguesa, é fundamental que o professor, antes de estigmatizar o aluno como “lerdo”, “desinteressado”, tenha conhecimentos necessários sobre a vida do aluno procurando identificar a causa dessas dificuldades. Haydt (1998, p. 24) assinala que “as dificuldades que têm sua origem no próprio processo ensino e aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é da estrita competência do professor”.

No entanto, a autora afirma ainda que o aluno pode apresentar dificuldades de outra natureza, como emocional afetiva e comportamental, as quais decorrem de problemas vivenciados fora do ambiente escolar ou dentro dele e com os colegas, podendo interferir no comportamento em sala de aula e na aprendizagem, apresentando atitudes indisciplinadas, agressões físicas ou verbais, se recusando a participar das atividades, se distraíndo, se isolando ou ainda se mantendo muito quieto e desmotivado. Cabe ao professor intervir de forma minuciosa e delicada na verificação das causas dessas dificuldades, podendo assim, ajudar o aluno a superá-las. Muitas vezes essas dificuldades apresentadas pelos alunos, extrapolam o campo de atuação do professor, exigindo a articulação com o trabalho de profissionais especializados.

Luckesi (2005, p.82) enfatiza que para que a avaliação diagnóstica seja possível torna-se necessário

compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. Concepção essa, na perspectiva defendida por ele autor, da pedagogia histórico-crítica⁴, uma vez que esta concepção

⁴ Para maiores discussões sobre a **Pedagogia Histórico-Crítica** ver Gasparin (2012).

está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica, nessa perspectiva, ao possibilitar uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem deve orientar a tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social.

Nessa perspectiva, André e Passos (2001) enfatizam que antes de definir como será elaborada a avaliação, tem que se pensar o que se quer com a educação que tipo de cidadão pretende formar, indivíduos que tenham competência para gerir a própria vida, que consigam estabelecer juízo de valor sobre suas decisões, justificando para tanto suas escolhas, então é isso que se deve valorar.

Dessa forma, não cabe aqui uma avaliação com caráter de castigar, mas sim voltada para a aprendizagem, objetivando a obtenção de resultados positivos, valorando os avanços, reparando erros, dando ênfase às vitórias e intensificar os objetivos alcançados. As autoras destacam que “a avaliação deve envolver um diagnóstico do que foi conseguido e do que faltou conseguir e, sobretudo, ser usada como dispositivo de correção de rumos para que a aprendizagem possa realmente se efetivar” (ANDRE; PASSOS, 2001, p. 178).

Conforme destacado pelas autoras a avaliação deve ajudar professor e aluno a reconhecer o que deu certo e o que precisa melhorar, e sobre tudo usar esses resultados para corrigir as lacunas apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, e para que esse processo se efetive André e Passos (2001, p. 178) reforçam que

terá de ser uma avaliação com função de apoio, ajuda, sustentação da aprendizagem, voltando-se para o emprego de estratégias que evitem o fracasso escolar. A avaliação não deve, assim, se esgotar no diagnóstico dos problemas, dos acertos e das falhas, mas ir além, preocupando-se fundamentalmente com as ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito.

No entanto, para que mudanças ocorram faz-se necessário expandir as discussões para além da sala de aula, devendo envolver o todo da escola, para um repensar das ações didáticas e da organização do trabalho pedagógica.

No Quadro 1 a seguir apresentamos uma síntese das discussões sobre a avaliação e as funções que pode assumir no processo pedagógico.

Quadro 1: Classificação da avaliação de acordo com suas funções

Funções da Avaliação			
	Diagnóstica	Formativa	Classificatória
Propósitos	<ul style="list-style-type: none">- Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos.- Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">- Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno.	<ul style="list-style-type: none">- Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objetos de Medida	<ul style="list-style-type: none">- Comportamento cognitivo e psicomotor	<ul style="list-style-type: none">- Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	<ul style="list-style-type: none">- Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.
Época	<ul style="list-style-type: none">- No início de um semestre, ano letivo ou curso.- Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	<ul style="list-style-type: none">- Durante o ensino.	<ul style="list-style-type: none">- Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">- Pré-teste.- Teste padronizado de rendimento.- Teste diagnóstico.- Ficha de observação.- Instrumento elaborado pelo professor.	<ul style="list-style-type: none">- Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	<ul style="list-style-type: none">- Exame, prova ou teste final.

Fonte: Sant'Anna (2013, p.38).

ATIVIDADES

1. Exibição do vídeo e discussão da palestra de Cipriano Carlos Luckesi - Avaliação da aprendizagem. Disponível: <

<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>> Acessado em: 06/11/2014

2. Leitura e discussão do texto de SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (p. 28-42).

- A partir das reflexões apresentadas no vídeo e das contribuições do texto lido, qual a função da avaliação da aprendizagem escolar?
- A avaliação resolve a qualidade do resultado?
- Para que avaliar?
- Como avaliamos?
- O que intencionamos quando avaliamos nossos alunos?
- O que pensamos do ato de avaliar? Qual a relação disso com a maneira como avaliamos

3. Exibição dos vídeos e discussão:

Vídeo 1- Pedagogia UNESP: D-29 Avaliação da aprendizagem: Formativa ou Somativa? Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=G5VEkMf5DRk>>

Vídeo 2 – Celso Antunes: Avaliação Somativa. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=J1-ODV5tQ44>>

• A partir das reflexões apresentadas no vídeo e das contribuições do texto lido, como podemos definir a avaliação Somativa? Quais as contribuições para o processo ensino e aprendizagem? Essa modalidade de avaliação é necessária para a formação do educando?

- O que é a avaliação Formativa?
- Quais os seus objetivos?
- Quais suas características?
- Para que servem os seus resultados?
- Como deve ser pensada a avaliação que tenha esses propósitos?

4. Leitura e discussão do texto de LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (capítulo IV: Ato de avaliar. p. 276-294)

5. Exibição dos vídeos e discussão:

Vídeo 1 - Um sonho possível - avaliação diagnóstica. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12602>> Acessado em: 10/12/2014

Vídeo 2 - O Triunfo - Avaliação Diagnóstica. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12529>> Acessado em: 08/12/2014

- A partir das reflexões apresentadas nos vídeos e das contribuições do texto lido, como podemos definir a avaliação Diagnóstica?
 - Quais os objetivos da avaliação Diagnóstica?
 - Quais suas características?
 - Essa modalidade de avaliação é necessária para a formação do educando?
 - Para que servem os seus resultados?
 - Como deve ser pensada a avaliação que tenha esses propósitos?

SAIBA MAIS



Para uma discussão mais aprofundada sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar; Funções e Modalidades, **ver:**

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições – capítulo I X Avaliação da aprendizagem Escolar: um ato amoroso. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 168-180.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do processo de avaliação escolar. 17ª ed./Celso dos S. Vasconcellos. - São Paulo: Libertad 2007. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3)

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover:** as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Sant'Anna, Ilza Martins. **“Por que avaliar?: como avaliar?:** critérios e instrumentos. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Parte I –Tipos de questão. P. 43-64.

UNIDADE IV - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: critérios e instrumentos

Como avaliar?

Quais as relações entre a maneira como avaliamos e nossas concepções de avaliação?

4.1 Critérios

A avaliação da aprendizagem escolar se constitui, também, de um processo de coleta de informações caracterizadas pelo julgamento de aspectos considerados pertinentes. Para Krasilchick (2001, p. 171) “uma avaliação bem feita depende da coleta de dados partindo de objetivos claros, identificação precisa dos usos potenciais dos resultados e predeterminação dos que têm direito de acesso aos dados”.

Mujika e Etxebarria (2009, p. 91) compreendem a avaliação como um processo

de identificação, coleta e análise de informações relevantes — que podem ser quantitativas ou qualitativas — de modo sistemático, rigoroso, planejado, dirigido, objetivo, fidedigno e válido para emitir juízos de valor com base em critérios e referências, preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educacional em questão, a fim de tomar decisões que ajudem a aperfeiçoar o objeto mencionado.

Como expressam os autores, esse processo intencional de coleta de dados deve se orientar por critérios cuidadosamente elaborados que subsidiem a tomada de decisões dos professores e a escolha dos instrumentos a ser utilizados.

Luckesi (2005, p.412) define critérios como

padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. (...) definem o que ensinar e o que aprender e a sua qualidade desejada determina o que e como avaliar a aprendizagem escolar.

Os critérios, conforme o autor, resultam de decisões tomadas no decorrer do planejamento do trabalho pedagógico, dependendo de um conjunto de variáveis,

dentre as quais estão a concepção de educação; a concepção de educando; os objetivos da prática educativa; os conteúdos necessários e selecionados; o nível de exigência de apropriação desses conteúdos pelos alunos.

Tendo a avaliação o objetivo de diagnosticar se chegamos aos resultados esperados apontados no planejamento e com qualidade, Sant'Anna (2013, p. 64 – 65) afirma que, nesse processo, o critério de avaliação deve, necessariamente, ser

um elemento para *diagnosticar* o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico”. Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com o seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. Os testes não mais deverão ser utilizados como arma. Deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação (grifo da autora).

Nesse processo de avaliação, a elaboração de critérios se constitui também como estratégia de controle da subjetividade de quem avalia, pois, como afirma Vasconcellos (2007, p. 96), “a avaliação, por ser humana, traz sempre uma certa carga de subjetividade, faz-se necessária a definição de critérios para os julgamentos”. Para Krasilchick (2001) os critérios de avaliação podem contribuir, por exemplo, para evitar “variações de notas por diferentes examinadores ou do mesmo examinador em situações diferentes” (p.172).

Ainda que não possamos desconsiderar a dimensão e a interferência da subjetividade nas práticas de avaliação, Alavarse e Gabrowski (2013, p. 21) argumentam que “quanto mais os critérios sejam discutidos com o conjunto de professores, mais serão objetivos”. Sendo assim, reconhece-se que as discussões em torno da avaliação da aprendizagem não podem ser alienadas de reflexões críticas sobre os critérios que fundamentam as escolhas e decisões dos professores sobre como e por que avaliam e o que fazem com os resultados obtidos. Entretanto, a elaboração dos critérios de avaliação não pode se dar sem que sejam discutidas as concepções de avaliação que orientam a prática dos professores.

Sousa (1997, p. 127) atenta para o fato de que

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e que dela são expressão. Assim, os

enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.

Ainda abordando essa relação entre concepções e critérios de avaliação, Hoffmann (2009, p. 13) destaca que

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro.

Essa reflexão em torno das concepções de avaliação que orientam a prática pedagógica dos professores – incluindo a elaboração dos critérios e a escolha dos instrumentos –, só terá sentido e significado se realizada como tarefa coletiva e como parte do projeto da escola.

Em relação à definição de critérios de avaliação, Sant'Anna (2013) enfatiza que, em geral, cada escola deve definir os critérios a serem adotados pelos professores em cada área de conhecimento. Esses critérios, segundo a autora, servem como guias ou conjunto de normas que estabelecem a forma como se dará a supervisão das ações pedagógicas, podendo ser expressos por quantidade ou qualidade (aqui envolvendo aspectos como clareza, objetividade, precisão, assiduidade etc.).

se estabelecermos como critério a frequência com que o aluno apresenta determinado comportamento, estaremos voltados para um valor quantitativo (o aluno atende às solicitações do professor: sempre, nunca, raramente). Área afetiva ou critério qualitativo: expressa o nível atingido. O aluno presta atenção aos estímulos oferecidos pelo professor? O aluno responde aos estímulos oferecidos pelo professor? O aluno responde, consciente e responsabilmente, aos estímulos oferecidos pelo professor? (SANT'ANNA, 2013, p.78 -79).

A prática da avaliação que objetiva a qualidade do ensino e a formação integral do aluno deve considerar tanto a análise dos aspectos qualitativos da aprendizagem quanto dos quantitativos, pois ambos podem favorecer dados relevantes sobre o progresso dos alunos.

Em se tratando dos aspectos metodológicos do ato de avaliar, Luckesi (2011) observa que para que o mesmo se processe de forma adequada, o professor “não

pode fugir à necessidade constitutiva de uma descrição, a mais completa possível, de seu objeto de estudo, o que exige recursos técnicos de coletas de dados” (p.295).

Para que a prática da avaliação possibilite, portanto, a coleta de dados significativos, o professor, pautado por objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios bem elaborados, precisa fazer um registro amplo e detalhado de informações sobre o desenvolvimento dos alunos. Como afirma Hoffmann (2001), é de suma importância registrar “todas as formas de expressão do aluno que permite acompanhar o seu processo de aprendizagem” (p. 118- 119).

4.2 Instrumentos

A coleta de dados relevantes sobre o processo de aprendizagem dos alunos requer a escolha de instrumentos adequados e variados que permitam captar aspectos diferenciados de seu desenvolvimento. Luckesi (2013, p. 297) reforça destacando que para que se possa realizar “uma prática avaliativa, necessitamos de dados da realidade e, para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa capacidade de observação da realidade”.

Hoffmann (2001, p. 120) também comenta que “é necessário a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável”. Conforme a autora para que os instrumentos de avaliação sejam confiáveis é necessário ter bem definido pelos professores as intenções de usos destes instrumentos, “clareza de sua finalidade”, para que se possa fazer “o melhor uso possível deles” (idem).

Antes da escolha dos instrumentos, contudo, é preciso, como enfatiza Luckesi (2011) que se tenham claros os objetivos e resultados almejados, pois, “a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos propiciam isso, são insatisfatórios” (p.296).

O autor observa ainda que todos os instrumentos de avaliação são úteis, “desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborados segundo as regras da metodologia científica” (idem, p.297).

Observando a ênfase dada pelo autor sobre a utilidade dos vários instrumentos de avaliação, Krasilchick (2001) acrescenta a dificuldade em se usar sempre os mesmos tipos de instrumentos, o que limita as informações sobre o que se pretende verificar, tanto quanto ao progresso ou dificuldade que o aluno venha apresentar, quanto ao ensino. A autora enfatiza que “limitar-se a um tipo de prova para todas as avaliações pode viciar o processo por não atender às características dos alunos e não suprir as deficiências dos vários tipos de instrumentos” (KRASILCHICK, 2001, p.173). Daí a importância de utilizar um conjunto o mais variado possível de instrumentos.

Ao abordarem a questão dos instrumentos de avaliação, Andre e Passos (2001) enfatizam que, diante da complexidade que envolve o ato de avaliar numa perspectiva crítica e emancipadora, que exige a seleção de instrumentos não apenas adequados, mas também ricos e diversos, “a melhor alternativa, o melhor recurso parece ser o professor, que poderá fazer uso de traços fundamentais, como a sua sensibilidade, flexibilidade e capacidade de observação para acompanhar e apreciar o desenvolvimento de cada aluno” (p.194).

Sem a pretensão de esgotar o tema, as autoras apontam alguns instrumentos que podem ser utilizados pelo professor, a depender dos objetivos para qual a formação. Entre eles estão as fichas de registro individual ou do grupo-classe, os trabalhos práticos, monografias, exercícios exposições orais, autoavaliação, cooavaliação, provas com questões abertas e fechadas, testes, exames escritos e orais, entre outros. As autoras lembram que sejam quais forem os instrumentos de que o professor irá se valer para avaliar os alunos, seus resultados devem servir para indicar ganhos e as falhas em relação aos objetivos pretendidos e não para emitir um juízo final dos alunos. A diversidade de instrumentos só terá sentido se favorecer um olhar mais abrangente para a aprendizagem dos alunos e suas dificuldades de forma a regular o processo de ensino e aprendizagem visando seu pleno desenvolvimento.

Krasilchick (2001) lembra, porém, que mesmo que ocorra diversidade de instrumentos na prática avaliativa podem ocorrer falhas devido à rudeza e precariedade dos mesmos, o que faz necessário a prática de registros que o professor deve fazer para contemplar as omissões presentes nos instrumentos.

Segundo Hoffmann (2001), os fatos constantes ocorridos em sala de aula sobre a progressão da aprendizagem do aluno mediada pela observação do

professor se constituem em instrumentos de avaliação e devem se transformar em registros, pois são “memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno” (p.121).

Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno (idem, p.119).

Nesse processo de ampliar e diversificar os instrumentos de avaliação, Krasilchick (2001) destaca ainda a importância da autoavaliação do professor, que tome como base atitudes e comportamentos dos alunos, resultados das provas e outros instrumentos elaborados com esse fim. Isso pode auxiliar, por exemplo, a superação de avaliações enviesadas e “viciadas” que provocam preconceitos e estereótipos dos alunos.

Luckesi (2005) considera que para que se possa operacionalizar a avaliação da aprendizagem de forma que venha a cumprir com as várias funções a ela atribuídas importa estar atento a alguns cuidados com os instrumentos utilizados. O autor afirma que os instrumentos de avaliação devem possibilitar ao aluno manifestar seu pensamento, sua capacidade de aprender e de raciocinar, etc. Esse meio de se manifestar deve ser utilizado como suporte de diagnóstico que favoreça a elaboração de intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento do aluno.

Na visão de Luckesi (2005) a coleta de dados na construção desses instrumentos para avaliação deve ter uma articulação com os conteúdos planejados no decorrer do período de avaliação, sem exigir do educando uma aprendizagem que ainda não foi proposta e fazer com que tenham alcançado uma amostra significativa do que foi aprendido e ensinado.

O processo de avaliação precisa ser pensado como um componente indispensável da prática pedagógica que deve ser desenvolvido ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e envolver todos os conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais, etc) que foram trabalhados e que tiveram um significado relevante para a formação dos alunos. De forma a serem o mais abrangente possível, os instrumentos de avaliação devem conciliar as habilidades (motoras,

imaginativa, cognitivas, etc.) com as práticas realmente trabalhadas e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

É essencial, também, que os instrumentos de avaliação sejam elaborados com um nível de dificuldade compatível com o ensinado, ou melhor, com o que se esperava que o aluno tivesse aprendido, trazendo uma linguagem clara, coerente e compreensível, pois, como observa Luckesi (2005, p. 178),

ninguém responde a uma pergunta, caso não a compreenda; • por último, construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos.

Vale ainda ressaltar os apontamentos de Hoffmann (2001) ao afirmar que, se a elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam concepções metodológicas e evoluem com a evolução dos métodos, para que a maneira de avaliar se modifique é imprescindível que o professor mude suas concepções. Em se tratando dos instrumentos utilizados pelo professor “se ele não evoluir em suas concepções, não irá reformulá-los” (KRASILCHICK, 2001. p.121). Disso tem-se que a discussão sobre os critérios e instrumentos de avaliação deve ser permeada pela reflexão acerca das concepções de avaliação que orientam a prática docente.

Pensando em nossa prática docente, quais são os critérios e instrumentos que temos utilizado? O que revelam sobre nossas concepções de avaliação?

ATIVIDADES

- Leitura e discussão de LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulo V e VI, p.295-376).
 - Como você entende a definição de critérios e instrumentos de avaliação?
 - Quais as contribuições do texto para pensar a relação entre instrumentos de avaliação e concepções de avaliação?
- Análise e discussão das diretrizes orientadoras do Estado do Paraná no que se refere aos critérios e instrumentos de avaliação.
- Análise e reflexão sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.
 - A partir das proposições trazidas pelo texto lido e pelas referências sugeridas, como podemos refletir sobre nossos instrumentos de avaliação de forma a compreender/evidenciar nossas concepções de avaliação?

O que nossos instrumentos de avaliação revelam sobre os critérios que os orientam e, por sua vez, sobre as concepções de avaliação que fundamentam nossa prática docente?

SAIBA MAIS



Para uma discussão mais aprofundada sobre instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem ver:

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** – capítulo IX Avaliação da aprendizagem Escolar: um ato amoroso. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 168-180).

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. (p.117-139).

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazzo Afonso; PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In CASTRO, Amelia A. Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo, 2001.

ALAVARSE, O.; GABROWSKI, G. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI** : avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOTH, I.J.. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: a filosofia do conhecimento. 1ª Edição, Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

CHUEIRI, M. S. F.. In Concepções sobre a Avaliação Escolar. In **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em 7 ago. 2014.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6. ed, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Lógica e Democracia da Avaliação**. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas*. Rio de Janeiro, v 3, n. 8, 1995.

DEPRESBITERES, L.. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: Epu, 1989.

DIAS SOBRINHO, J.. **Avaliação**: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, M. E. A.. **Avaliação institucional da escola**. 3. Ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, UECE, 2002.

FIRME, T. P. Os avanços da avaliação no século XXI. **Revista do Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: jul. 2003.

GRASSAU, S. E. Elementos de Estatística. 2ª ed. – Santiago, CL: Editorial Universitária, 1975.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. _____ 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar para Promover: as setas do caminho.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista.** 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliar para Promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro depois educar.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRASILCHICK, M.. As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação. In CASTRO, Amelia A. Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) **Ensinar a ensinar.** São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 11 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Didática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C.. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1. ed. –** São Paulo: Cortez, 2011.

LUKAS MUJIKÁ, J. F.; SANTIAGO ETXEBARRÍA, K.. **Evaluación educativa.** 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

MARQUES, M. C. B. de; UTSUMI, M. C.. As concepções e a prática pedagógica de licenciandos em Matemática. In: **28 ANPED**, 28. 2005, Caxambu. Petrópolis - RJ: Editora Vozes Ltda. Disponível em: < 2005.www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt19/gt191236int.rtf>. Acesso em: 02 nov. 2008.

MÉNDEZ, J. M. A.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESQUITA, M. de F. M., COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.163-175, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N.. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Epu, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa.** Curitiba – SEED, 2008.

PONTE, J. P. da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: PONTE, J. P. da (Ed.). **Educação matemática: Temas de investigação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. D.. **Escola e Democracia:** Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política. São Paulo: Cortez, 1983.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; C., M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação escolar e democratização:** o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1997. p.127.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do processo de avaliação escolar. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do processo de avaliação escolar. 17ª ed./Celso dos S. Vasconcellos. – São Paulo: Libertad 2007. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: Histedbr, 2005.