



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DYEGO FERREIRA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE INGÁ/PB

Campina Grande
2015

DYÊGO FERREIRA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE INGÁ/PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba – UEPB como requisito parcial
para a obtenção do título em Licenciatura
em Pedagogia / Plano Nacional de
Formação dos professores da Educação
Básica – PARFOR.

Orientador:

Prof. Ms. Francisco José Dias da Silva

Campina Grande

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586a Silva, Dyêgo Ferreira da
Avaliação da aprendizagem escolar de professores do ensino fundamental da rede municipal do Município de Ingá/PB [manuscrito] / Dyêgo Ferreira da Silva. - 2015.
46 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia do PARFOR EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.

"Orientação: Prof. Me. Francisco José Dias da Silva, Secretaria de Educação à Distância".

1.Avaliação. 2.Compreensão. 3.Ingá. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

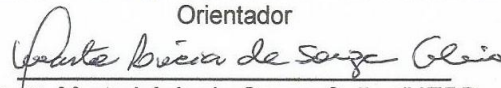
DYÉGO FERREIRA DA SILVA

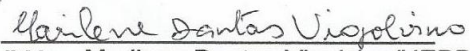
**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE INGÁ/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura Plena
em Pedagogia.

Aprovada em 01/08/2015


Orientador: Prof. Ms. Francisco José Dias da Silva/UEPB
Orientador


Prof^ª. Marta Lúcia de Souza Celino/UEPB
Examinadora


Prof^ª Ms. Marilene Dantas Vigolvinho/UEPB
Examinadora

Dedico este trabalho à minha esposa Kecia Cardoso Coutinho Ferreira e aos meus filhos Davi Cardoso Coutinho Ferreira e Samuel Cardoso Coutinho Ferreira pela contribuição ao longo desse curso, com momentos de motivação e encorajamento; fontes inspiradoras para desenvolver ao longo dessa jornada um trabalho regado de dedicação, disciplina e, acima de tudo, muito amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Eterno, Criador do universo, Salvador, Sustentador, Justo, Rico em benevolência e misericórdia; pela dádiva da vida e oportunidade das muitas experiências nesse ambiente acadêmico.

À minha auxiliadora, companheira, uma mulher integra, temente a Deus, excelente mãe; eterna namorada e fiel esposa Kécia Cardoso e aos meus dois filhos, Davi e Samuel, que juntos formaram a motivação de grau maior para que pudesse superar todos os obstáculos no decorrer dessa jornada.

Agradeço aos meus pais, José e Jaiza por terem me ensinado o valor do conhecimento, com atos que me proporcionaram crescimento e amadurecimento para enfrentar às adversidades da vida.

O meu sincero agradecimento à minha sogra Elza que sempre esteve do nosso lado contribuindo com a sua dedicação.

Aos professores pelo tempo e paciência a mim dedicados e pelo espírito crítico o qual espero, pelo menos em parte, ter adquirido; em especial ao professor Francisco José, que colaborou para que o meu conhecimento fosse aprofundado.

*“Bem-aventurado o homem que acha sabedoria,
e o homem que adquire conhecimento.”*

(Provérbios 3:13)

RESUMO

É notável a grande importância do processo avaliativo para o ensino e aprendizagem, por isso, a avaliação deve existir para contribuir na formação do indivíduo, respeitando suas diferenças e individualidades e tornando-o capaz de resolver conflitos do seu dia-a-dia, exercendo também, sua própria cidadania. Embora os professores utilizem diversos instrumentos de avaliação em suas salas de aula, as provas escritas são as práticas mais frequentes nas escolas. Tendo isto em vista, e observando os constantes fracassos e reprovações atribuídos aos alunos, nota-se que é preciso refletir sobre a forma de avaliação que está sendo empregada nas escolas nos dias atuais. A avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor. Percebe-se que a avaliação da aprendizagem escolar não é avaliar por avaliar, apenas para obter uma nota ou para uma classificação, mas acima de tudo, para um comprometimento sobre o ato avaliatório, como meio de desenvolvimento e promoção da aprendizagem. Este trabalho monográfico tem em Hoffman (1995); Luckesi (2000); Vasconcellos (1998), dentre outros, a fundamentação teórica necessária à sua efetivação, garantindo a sua cientificidade. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de vinte professores da rede pública do município de Ingá/PB. Para a realização deste estudo, foi utilizado o questionário como o instrumento de coleta de dados com vinte professores de três escolas públicas do município. A partir dos resultados deste estudo, observa-se que a compreensão da avaliação da aprendizagem dos docentes pesquisados acaba aproximando seus discursos de uma avaliação formativa/mediadora, afirmando utilizar o processo avaliativo de forma mais contínua. Porém, todos estes professores parecem tender, na maior parte do tempo a praticar uma avaliação mais tradicional, dando provas escritas que visam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e classificando-os em relação às suas notas

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Professores. Município de Ingá-PB.

ABSTRACT

It is remarkable the great importance of the evaluation process for teaching and learning, so the evaluation should be to contribute to the formation of the individual, respecting their differences and individuality and making it able to solve conflicts of their day-to-day, exercising also, their own citizenship. Although teachers use various assessment tools in their classrooms, the written tests are the most common practices in schools. With this in mind, to keep constant failures and failures attributed to students, we note that we must reflect on how the evaluation being used in schools today. Evaluation is a permanent instrument of teaching with the purpose to see if the student has learned or not, being able to reflect on the level of quality of school work, both the student and the teacher. It is noticed that the APPRAISAL of school learning is not to evaluate for evaluating, just to get a note or a classification, but above all for a commitment on the evaluative act as a means of developing and promoting learning. This monograph has Hoffman (1995); Luckesi (2000); Vasconcellos (1998), among others, the theoretical foundation necessary for its execution, ensuring their scientific. Therefore, this paper aims to analyze the conceptions of learning evaluation of twenty public school teachers in the city of Inga / PB. For this study, we used the questionnaire as the data collection instrument with twenty teachers from three public schools in the city. From the results of this study, is observed we can see that the understanding of learning evaluation of teachers surveyed just approaching his speeches of a formative evaluation / mediator, saying use the evaluation process more continuously. However, all these teachers seem bent, most of the time to practice a more traditional assessment, written tests aimed at giving the knowledge acquired by students and classifying them in relation to your notes.

Keywords: Learning assessment. Teachers. City of Inga-PB.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	13
2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	14
2.2 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	19
2.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO ESCOLAR	22
2.3.1 Avaliação Classificatória.....	22
2.3.2 Avaliação Diagnóstica.....	24
2.3.1 Avaliação Emancipatória.....	25
2.4 A AVALIAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO (PASSAR PARA OUTRO..... NÍVEL) OU REGULAÇÃO (APRENDER)	29
3 METODOLOGIA	32
3.1 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA	32
3.1.1 Os sujeitos da pesquisa	32
3.1.2 Tipo de pesquisa	32
3.1.3 Instrumento utilizado	34
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTITATIVO	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
7 REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Sempre que refletimos sobre a educação logo fazemos uma relação com a avaliação da aprendizagem escolar, que por sua vez, é historicamente ligada ao ato da aprovação e reprovação do aluno. Mas, é importante refletir sobre como a avaliação é vista e qual suas implicações no processo de ensino/aprendizagem do educando e nas práticas dos professores.

Para falar sobre avaliação da aprendizagem é necessário conhecer o conceito de avaliação, assim como suas características mais pertinentes. Podemos conceituar a avaliação como uma ação natural e necessária para que o professor esteja ciente dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo o resultado esperado.

A avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor. Percebe-se que a avaliação da aprendizagem escolar não é avaliar por avaliar, apenas para obter uma nota ou para uma classificação, mas acima de tudo, para um comprometimento sobre o ato avaliatório, como meio de desenvolvimento e promoção da aprendizagem. Este trabalho monográfico tem em Hoffman (1995); Luckesi (2000); Vasconcellos (1998), dentre outros, a fundamentação teórica necessária à sua efetivação, garantindo a sua cientificidade.

Quando está avaliando, a falta de conceituação ou uma ideia deturpada do que é avaliação da aprendizagem acaba sendo uma das maiores dificuldades do professor. Esse problema não é atual, pois vem passando de geração a geração, sendo uma marca registrada no método de avaliar, muito evidente nas escolas públicas.

Nesse sentido, este estudo tem como objeto de estudo a investigação da avaliação da aprendizagem escolar de professores, no ensino fundamental do município do Ingá-PB.

Assim, é **objetivo geral** deste trabalho *compreender a concepção de avaliação da aprendizagem de professores da rede municipal de Ingá*. A ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que

acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. Isto considerado, são **objetivos específicos** deste estudo:

Identificar nos professores a tendência de avaliação da aprendizagem;

Perceber as dificuldades encontradas que surgem durante o processo avaliativo da aprendizagem;

Compreender através do processo avaliativo a consequência da reprovação escolar.

A partir dos resultados deste estudo, a compreensão da avaliação da aprendizagem de parte dos professores da rede pública municipal da cidade do Ingá nos apontará uma amostragem de como os docentes compreendem e se colocam diante desta ação fundamental docente na vida dos estudantes.

2 COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O termo avaliação abrange dois cominhos, é como uma estrada de mão única, ou seja, a pista que leva é a mesma que traz, em outras palavras estamos constantemente indo e voltando pela mesma estrada no campo da avaliação, dificilmente conseguiremos separar, é uma dicotomia na jornada da vida do ser humano, corriqueiramente estamos avaliando algo ou alguém, do nosso nascimento até a morte estamos realizando um processo da avaliação e participando diretamente ou indiretamente do instrumento avaliatório. Nesse sentido, entendemos que é algo inato e que o processo de avaliação é uma ação intrínseca ao ser humano, em concordância com Dalben, quando diz:

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (DALBEN, 2005, p. 66).

Entendemos que há um envolvimento no ato de avaliação em todos os campos da vida e na história desde os tempos remotos, como até hoje e mais não paramos de avaliar e sermos avaliados, em todas as atmosferas da vida, no profissional, familiar, financeiro e acima de tudo educacional. Como antigamente em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes.

Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos (Dias, 2002) citado por Rossato, 2004. Na China, em 360 a.C devido a este sistema, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates, sugeria a auto-avaliação – O Conhecer-te a ti mesmo – como requisito para chegar a verdade. Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas. Na Idade Média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um

exame para poder ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou posteriormente se defendessem teses (ROSSATO, 2004).

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda para a autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expressa na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. Sobre a importância dessa compreensão, Cunha (1998), que pesquisou as concepções de conhecimento que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, afirma:

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão

mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. (p. 17)

Endossando essa mesma posição, Álvarez Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre o porquê e para quê avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor,

(...) o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (p. 29)

Portanto, para esse autor, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica. Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

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. (p. 173)

Considerando, então, essa condição do professor, como avaliador, de atribuir sentidos e significados à avaliação, cabe-nos questionar: que concepções

pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar? Para responder a essa indagação, nos propomos a resgatar o significado de avaliação nas concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar, a partir dos séculos XVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares e, em seguida, analisar em que medida tais concepções se encontram, ainda hoje, presentes e dominantes, na atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

Para Kraemer (2006), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Na visão de Luckesi a avaliação,

Esses casos atestam a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas escolas. É verdade que elas não representam a situação comum das escolas da rede pública no país, como já ficou dito. Mas, guardadas as devidas distâncias, creio que podemos, a partir de seu estudo, discutir um pouco o estado atual da questão do professor-pesquisador e seu saber, tal como vem sendo apresentada por alguns dos seus estudiosos (LUDKE, 2001, p.14).

Percebe-se que o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão.

Sob a ótica de Sant'Anna avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30).

Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para

sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático. A avaliação na concepção de Both (2007), 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. Porém na visão do autor, o foco principal é a qualidade do ensino, ultrapassando os limites da verificação. Segundo Demo:

Refletir é também avaliar, e 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. (DEMO, 1999, p.01).

Observou-se por meio dessa afirmação, que avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, tendo como propósito o entendimento que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo, social e político. Na leitura de Libâneo avaliação é vista como:

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 dos 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. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar.

Para o autor o processo de avaliação não estar apenas focado no aluno, mas tem uma função ampla, que vai ao encontro desde ao aluno e professor, especialmente ao professor que traz uma reflexão sobre o ato de avaliar.

Avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas.

Para Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboroam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”.

Diante dessa colocação, é significativa a percepção de uma avaliação pautada numa perspectiva transformadora, tendo como pano de fundo resgatar seu papel no contexto escolar.

Por tanto, Vasconcellos reforça essa ideia quando aplica avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos, diz:

A avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de mais nada deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem (e desenvolvimento) por parte de todos os alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica a sua existência no processo educativo. (VASCONCELLOS, 1998, p. 17)

Percebemos que o alvo central do autor na definição de avaliação, não é avaliar por avaliar, apenas para obter uma nota ou para uma classificação, mas acima de tudo, ele defende um comprometimento sobre o ato avaliatório, como meio de desenvolvimento e promoção da aprendizagem.

Nesse mesmo sentido afirma Jussara Hoffman (1992) a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização reflexão, questionamento sobre a ação.

A avaliação é reflexão transformadora em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. (HOFFMAN, 1995, p. 18)

Essa ação e reflexão a qual a autora afirma, é segunda ela chamada de mediação. A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do professor com o seu aluno de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sócio-cultural de seus alunos, nesta perspectiva de avaliação o erro é considerado como parte do processo na construção do conhecimento e não como algo passível de punição, na visão mediadora o professor é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e ação tornando a aprendizagem mais significativa.

2.2 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Desde os tempos mais antigos, em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes. Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos (Dias, 2002) citado por Rossato, 2004. Na China, em 360 a.C devido a este sistema, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates, sugeria a auto-avaliação – O Conhecer-te a ti mesmo – como requisito para chegar a verdade. Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas. Na Idade Média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, onde começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época devido à utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à ideia de exames. Notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudo chamada de Docimologia.

Outra área que se destacou no final do século XIX, foi a Psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações conforme Abramowicz, 1996, citado por Rossato, 2004. Já a Edumetria relaciona-se mais com métodos quantitativos, conforme Landsheere, citado por Dias, 2002. A Endometrie é “o estudo quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva”.

O termo “avaliação educacional” foi proposto primeiramente por Ralph Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes eram cumpridos.

Com o objetivo de se conhecer se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos provinha das deficiências dos serviços educativos que eles recebiam, em 1965 a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizam abordagens qualitativas como a Antropologia, a Filosofia e a etnografia.

Neste mesmo ano, nos Estados Unidos, foi promulgada a Lei sobre a Educação Primária e Secundária pelo presidente Lyndon Johnson e por proposta do senador Robert Kennedy a avaliação dos programas sociais e educativo dos EUA.

Foi dessa maneira que a avaliação passou a fazer parte de outra área como filosofia, sociologia, economia e administração. Deixando assim, não apenas de ser mono disciplinar, mas assumindo uma forma mais ampla quanto aos seus métodos, tipos e objetivos.

Ao decorrer da chamada profissionalização da avaliação que ocorreu em 1965 até o início da década de 80, vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação.

Um novo rumo na avaliação surgiu em 1980, nos EUA e na Inglaterra, com o neoliberalismo e a crise econômica o estado tornou-se controlador e fiscalizador. Como consequência destas mudanças, a avaliação passou a ser mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivo de implantação de uma escrita cultural gerencialista e fiscalizadora (Bernstein, 1991 apud Dias 2002).

Nesta mesma época, especialmente na Inglaterra, começou-se a atribuir aos professores, por ser educadores, a responsabilidade sobre as dificuldades políticas e administrativas e aos insucessos econômicos do país (Dias, 2002). Nesse sentido, quanto a sua capacidade de responder as exigências do mercado, comércio e indústria, as universidades começaram a ser cobradas como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Os primeiros sinais de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar datam de 1549 com o ensino jesuítico, que permaneceu no Brasil até 1759, ou seja, por 210 anos. Tal ensino era caracterizado por sua postura tradicional com o foco no professor e levava o aluno a uma prática que o distanciava da convivência com a sociedade, no que se refere às práticas da vida cotidiana. Sobre essa questão Libâneo diz:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto

é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. (LIBÂNEO, 1994, p. 64)

Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, os jesuítas se configuravam pelo ensino focado na memorização, ou seja, os alunos eram obrigados a decorar as lições, tal como estava nos livros. Sobre isso Aranha (1989) diz:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação (ARANHA, 1989, p. 51).

O período do império por ter sido marcado pelas mudanças históricas tanto na política como no processo educativo, as formas avaliativas quase nunca eram realizadas, por não haver um processo avaliativo estabelecido. Nessa época foi dado início à formação de professores para as escolas primárias.

O período republicano trouxe a avaliação da aprendizagem de forma mais sistemática, desse modo os educandos passaram a ser avaliados constantemente com a realização de provas (orais, escritas e práticas). Assim a avaliação se restringia a aprovação e reprovação do aluno. Porém em 1904 a avaliação passou a ser sistematizada a partir de notas que iam de 0 a 5.

A primeira república, que teve início em 1920, trouxe algumas discussões sobre o formato do ensino tradicional limitada à elite e pautada na aprendizagem de forma mecânica. A partir de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, que tinha entre seus idealizadores Anísio Teixeira, a luta por uma escola democrática que contemplasse toda população ganhou mais força.

A Escola Nova apresentou a proposta onde os professores tivessem como parâmetro os interesses dos alunos, tornando-se assim facilitadores ao invés de apenas transmissores de conteúdos. Desse modo, o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva, permitindo que o aluno tivesse autonomia sobre sua formação.

2.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO ESCOLAR

A ideia de avaliação remete a diferentes metodologias, concepções, contextos em que pode estar inserida. Mas, para compreender o que fundamenta seus objetivos e procedimentos, cabe questionar o seu lugar no processo de ensino aprendizagem; ou seja: qual a relação entre avaliação e construção de conhecimento? A resposta a essa pergunta é essencial para a compreensão de como ocorre à avaliação no meio educativo, em seus objetivos e estratégias. E, de forma geral, apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares, podemos dizer que a literatura aponta três grandes tendências: **classificatória, diagnóstica e emancipatória**.

2.3.1 Avaliação Classificatória

Tem por foco a capacidade de reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, são bons alunos os de maior capacidade. Nessa perspectiva, ela é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de “**nota**” Luckesi (2000) que classifica os alunos como “*bom*”, “*médio*” ou “*inferior*” sem considerar um processo de reflexão autônoma.

A avaliação classificatória é, portanto, herança do ensino tradicional em que a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no ‘fazer’ ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelos estudantes. Com isso, não há processo de reconstrução do saber, mas, sim, a preocupação com avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro. Ou seja: o papel e a função da educação, para o qual contribui a avaliação, é fazer dos alunos cópias fiéis/reprodutoras do que foi ditado pelos professores, chegando à perfeição do original. Como é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, tendo o poder de impedir a trajetória escolar do estudante, também se diz que a avaliação classificatória possui caráter **frenador** e que traz danos a este.

Sua função constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2000, p.35).

Para Luckesi (2000), com esta perspectiva o professor apenas domestica seus alunos, sem contribuir para desenvolver seu potencial. Os instrumentos de avaliação têm ênfase quantitativa (pois mensuram o acúmulo de informações) e as notas finais, coletadas em geral por meio de provas, visam apenas aprovar ou reprovar o aluno, não intervindo para o crescimento do estudante.

Para Hoffmann (1998, p.57), "a prática avaliativa classificatória considera as tarefas de aprendizagem a partir de uma visão linear, sem considerar a gradação das dificuldades naturais nas tarefas que se sucedem". Nesta concepção, não existe articulação de uma tarefa com a outra, que torna-se independente e estática. O processo dialético e mediador é descartado. Ainda diz (1993, p.26) que o "sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada".

Veiga (1996, p.152) acrescenta que a avaliação classificatória "concorre para a fragmentação do trabalho pedagógico, ao transmitir ao aluno a ideia da separação de seleção e da rotulação". Nesse sentido, a avaliação classificatória, além de fragmentada, por se apresentar em momentos estanques, desvinculada do processo ensino aprendizagem, pode ser considerada uma violência ao direito que todos têm de uma Educação Básica. Não há sentido, na educação obrigatória, selecionar e classificar o aluno como se fora um concurso ou vestibular. Não há por que promover a competição entre os alunos, o direito de todos é prosseguir sem retrocessos. O aluno só deve competir com ele mesmo na busca do seu crescimento.

Do mesmo modo, a *atribuição de nota* permite fazer um julgamento sobre um certo grau alcançado dentro de um critério particular. Mas restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor - seja número, letra, conceito - indica extremo reducionismo do processo educativo. Além disso, quantidade de conhecimento ou de conteúdos nem sempre é sinônimo de qualidade.

2.3.2 Avaliação Diagnóstica

Nessa perspectiva, a princípio, a avaliação adquire caráter de **diagnóstico**. Para Penna Firme (1994), “avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno.”

Este conceito está fundamentado na ideia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer os erros e acertos do aluno a fim de promover o seu objetivo cognitivo.

Neste sentido, os dados adquiridos numa abordagem classificatória não possibilitam a superação diante do conhecimento (ato de reconstrução de saberes), mas são mecanismo de diagnóstico da situação e ponto de partida para o avanço e o crescimento, não a “estagnação disciplinadora”. (LUCKESI, 2000, p. 32).

O diagnóstico propiciado pela avaliação pode ser, portanto, a depender de como o professor interage com o aluno depois da avaliação, limitado ao seu caráter classificatório ou, ainda, antecedendo a tomada de decisão quanto à continuidade dos processos pedagógicos, a partir do diagnóstico estimular o aluno para a reflexão do saber.

Para Oliveira (2001), a avaliação diagnóstica é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Citando diversos estudos, a autora identifica as contribuições desta concepção e estratégias de avaliar: permite ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seu aluno, tomando decisões quanto às metas a serem perseguidas. (LUCKESI, 2000); é realizada no presente, mas com vista para o futuro, em processo de construção permanente de investigação e questionamento sobre as ações realizadas (CANEN, 1997); tem como elemento essencial o processo de construção de conhecimento, respeitando o indivíduo em três aspectos fundamentais: a integridade, a dignidade e a privacidade. (PENNA, 1994).

Para Libâneo (1993) a função diagnóstica permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e atuação do professor, que, por sua vez, determinam modificações no processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. A função diagnóstica é mais importante porque é a que melhor possibilita

a avaliação do cumprimento da função pedagógica-didática e a que dá sentido a avaliação de controle (emancipatória).

Para Kraemer (2006) a avaliação diagnóstica é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e os conteúdos anteriores que servem como base para criar um diagnóstico das dificuldades futuras, permitindo então resolver situações presentes. Nesse olhar, percebeu-se que o papel da avaliação diagnóstica, objetiva investigar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo educando, propiciando assim, assimilar conteúdos presentes que são partilhados no processo ensino aprendizagem. Blaya ao reportar-se a avaliação diagnóstica destaca que:

Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem. (BLAYA, 2007).

A ideia autor central é diagnosticar, para detectar dificuldades, para que assim, possa resolver situação presentes, analisando os conhecimentos anterior, não para "marcar/rotular", mas para formar um conjunto de indicações para que o aluno possa seguir em escala de progressão na aprendizagem.

2.3.3 Avaliação Emancipatória

O diagnóstico é essencial para chegar à **avaliação emancipatória** que visa, basicamente, a promoção de sujeitos. As discussões em torno dessa avaliação foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las (HADJI, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: "tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos" (HADJI, 2001, p. 15).

Para Luckesi (2000) a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). Cabe ao professor mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra. E professor e aluno devem aprender com a avaliação: o primeiro, ao perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema/assunto; este, por sua vez, ao detectar os temas em que tem dificuldade.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p. 61).

A perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual, em que o docente analisa todas as atitudes do estudante ao executar uma tarefa de avaliação e, após a mesma, faz considerações relevantes para um processo de reconstrução e aprimoramento do saber. Para tanto, os instrumentos são diversificados, contínuos, e os alunos respeitados em suas diferenças. (HOFFMANN, 2000; SAUL 2000).

Nos anos recentes têm sido elaborados diversos estudos que, a fim de promover estratégias para atingir a avaliação segundo a concepção emancipatória e com o ideal de formação humana, propõem modelos avaliativos com focos e elementos específicos. Apresentamos alguns deles, que assumem denominações diversas, visando propiciar ao leitor uma visão das possibilidades de promover processos avaliativos em perspectiva bastante diversa da tradicional abordagem classificatória.

A avaliação formativa ou **formadora** visa fornecer aos alunos uma resposta de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos.

Segundo Hadji (2001) a avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas ao permitir a crítica da

realidade, a libertação dos sujeitos, a saída do imediatismo pedagógico, ao permitir ao aluno questionar e refletir sobre determinado assunto.

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza. (MACEDO, 2007, p. 118).

Para Luckesi (2007) a avaliação formativa reforça a ideia de que a avaliação, no desenvolvimento global do currículo, é uma ocasião a mais de aprendizagem e não uma interrupção da mesma, tampouco um “prestar contas” mecânico e rotineiro “de” e “sobre” a informação recebida e acumulada previamente. A avaliação, em sua intenção e função formativa, transcende os resultados da prova e da qualificação, pois somente a partir de um interesse técnico e de controle se pode confundir o instrumento, o recurso - como o exame - com a atividade – avaliar.

A **avaliação mediadora**, por sua vez, segundo Hoffmann (2005), refere-se à ação docente no processo avaliativo. Ela exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula e atendimento individualizado ao aluno para acompanhar o processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do estudante com a oferta de novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, sugestão de investigações, oportunidade de vivências enriquecedoras e favorecimento da tomada de consciência progressiva sobre o tema estudado.

Na **avaliação dinâmica**, embora o centro seja a formação do ser humano e a aproximação e envolvimento do professor no processo de ensino aprendizagem, o foco da atuação está no estudante.

A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é “altamente plástico”, isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Esse olhar é diferente do olhar da escola. Enquanto a escola está preocupada com o nível de funcionamento real, observável do sujeito, a avaliação dinâmica está centrada na possibilidade desse sujeito de aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação é denominada “dinâmica”, pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual.

Avalia seu *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. (MÉIER, 2007, p. 130).

Segundo Méier (2007) a avaliação dinâmica é quantitativa num primeiro momento, pois é necessário conhecer o ponto de partida do seu desenvolvimento real. Mas, num segundo momento, ela é qualitativa, permitindo ao professor e ao aluno conhecer seus processos metacognitivos, revelando assim velocidade, modalidades de apresentação mais significativas, áreas de interesse maior, formas de raciocínio mais eficazes. Esse tipo de saber/conhecimento a respeito do desempenho do aluno está em uma dimensão muito além da nota e das provas tradicionais, auxiliando-o a observar seu próprio progresso, particularidades no processo de aprender, estilo de aprendizagem. Deixa de ser apenas conhecimento, cognição, para ser metacognição, ou seja, conhecimento sobre os processos de conhecer (MÉIER, 2007).

Também com foco no aluno está a *avaliação apreciativa* que valoriza o trabalho do autor, ou seja, a produção dos estudantes. O avaliador, ao invés de direcionar o foco de atenção para problemas e aspectos que não funcionam bem, ao encontrar-se com seus avaliados pede que analisem e descubram o que ocorre com sucesso. Solicita então que visualizem, imaginem o que ocorreria com tal organização ou processo se aquilo que está acontecendo com êxito acontecesse mais frequentemente. E assim, com base no que já era melhor, os envolvidos elaboram seus planos para as desejadas mudanças.

Não se trata de inventar um modo de avaliação, mas sim de tornar a avaliação significativa e de estimular a criatividade do processo com maior satisfação dos envolvidos, com honestidade e integridade na comunicação (PENNA FIRME, 2007).

É importante destacar que a ênfase na direção positiva da avaliação apreciativa não elimina a percepção dos aspectos negativos; ela apenas ressalta os positivos para que se fortaleça a capacidade de admitir falhas, problemas e a iniciativa em resolvê-los. (PENNA FIRME, 2007).

2.4 A AVALIAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO (PASSAR PARA OUTRO NÍVEL) OU REGULAÇÃO (APRENDER)

Avaliar para classifica ou para regular é uma das concepções mais tradicionais acerca da avaliação escolar. Os alunos são comparados a partir de uma norma, de um padrão determinado pelo o professor. Ela tem a função tradicional de certificação, a qual fornece poucas informações sobre o conhecimento adquirido e o domínio atingido sobre determinado assunto. Sobre isso Libâneo afirma:

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. (p. 198).

Daí o fato da avaliação assumir, frequentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave na medida em que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos. Fundamentada na meritocracia (a ideia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a avaliação classificatória passa a servir à discriminação e a injustiça social.

Neste tipo de avaliação, o foco está naquilo que está programado para ser avaliado e não no desenvolvimento do aluno.

Para os professores tudo pode ser medido, não percebendo que muitas notas são atribuídas aos alunos de forma injusta, onde os critérios utilizados são individuais, vagos e confusos ou até mesmo preciso em algumas situações. Essas notas ou conceitos são atribuídas aos alunos por métodos impressionista, ou seja, pela impressão geral que o professor tem a respeito do aluno, atribuindo-lhe nota 09 ou 05, como também por método de adição ou subtração de pontos por atitudes, também injustamente. Existe também o método comparativo, que também é perigoso para atribuição de notas, quando o professor define subjetivamente o aluno ideal e para os outros, ou considerados os piores, as notas diminuem ou aumentam, sendo atribuídos também, notas com esses métodos, as tarefas que não possibilitam contagem como é o caso das redações (HOFFMANN, 1991, p. 48).

É natural encontrarmos nas escolas dois tipos de professores, marcados por práticas permissivas ou autoritárias em termos de avaliação. Um reclamando que o

outro é “mole”, querendo agora passar todo mundo; o outro reclamando do um que pensa em reprovar, que não valoriza o todo do aluno. Apesar dos polos diferentes ambos estão no mesmo paradigma: a nota. Não há preocupação com a efetiva construção do conhecimento. Há um núcleo do bom senso em cada um desses grupos; o primeiro entende que o saber é importante, que não se pode desperdiçar os serviços públicos aplicados na educação; o segundo entende que a forma de avaliar apenas através de poucos momentos acaba distorcendo a avaliação, que seria importante evitar a seletividade social e assim reter o maior tempo possível as crianças da classe trabalhadora na escola (Vasconcellos. 1998. P 92).

O Autor citado acima ilustra o seguinte episódio:

EPISÓDIO – “FILME: O CONSELHO DE CLASSE IV”

Diálogo durante um conselho de classe final de uma 7ª série, em relação a um aluno que estava para ser reprovado numa matéria:

Professor A: O aluno tirou 4,5 mas 4,5 não é 5,0, portanto vai ficar.

Professor B: Mas professor, o senhor disse que ele tem condições de acompanhar a série seguinte...

Professor A: Pior que tem, mas não vai, não tirou nota, não passa.

Professor B: Mas só ficou com você.

Professor A: Mas ficou, no ficou? Então ficou! Não podemos dar moleza, a vida lá fora não dá mole.

Mais adiante, em relação a um outro que tinha ficado numa matéria também:

Professor C: Ele é fraquinho , não sabe de nada, mas é muito bonzinho.

Professor D: Mas será que ele tem base?

Professor C: Ele é muito esforçado; vamos passar o menino.

Professor D: Até que ponto seria justo em relação aos outros?

Professor C: Olha não queria falar, mais parece que ele tem um problema de família , carência. Vamos dar uma chance.

O autor pergunta e responde: qual dos dois professores (A ou C) ajuda o aluno? **Nenhum!** Pois embora se coloquem em pólos apostos, ambos têm uma referência o velho paradigma: aprovação/reprovação. “Se desejamos mudar o paradigma, indo para o do ensino-aprendizagem, filme não pode ser “O conselho de classe IV”, mas “O dia-a-dia em sala de aula I”. Quando se deixa para descobrir as dificuldades do aluno no final do ano, não há saída: ou se vai ser rígido e reprovar,

ou frouxo e aprovar, porém a questão essencial que é a da **aprendizagem**, não terá sido trabalhada.” (Vasconcellos. 1998. P 93).

Entendemos que o problema estar na concepção de avaliação do professor, ou falta de uma conceituação sobre o ato de avaliar, não avaliar por avaliar, mas buscar aprendizagem do aluno, de forma diagnóstica/emancipatória.

A avaliação tem a função de alimentar, sustentar e orientar o processo ensino-aprendizagem devendo constar do Projeto Pedagógico de cada curso, conforme a sua especificidade. Deve colaborar para a auto-regulação e auto-transformação de cada curso, estimulando a cooperação entre os alunos, professores, coordenadores, instituição.

A avaliação não pode ser um instrumento de discriminação e seleção social, de punição e/ou rejeição, mas sim, de investigação, reflexão, construção do conhecimento pelo aluno/grupo de alunos, mediados pela ação do professor. O processo avaliativo deve refletir a realidade, a legislação em vigor, as concepções educacionais que fundamentam o trabalho docente, a experiência individual e coletiva, os princípios que norteiam o Projeto Pedagógico do curso e da instituição.

A madurecendo mais sobre essa ideia Libâneo afirma:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente nas experiências das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. (p. 199).

O autor não faz separação na aplicação das concepções, mas assegura que é uma relação mútua, ou seja, trabalha a questão da quantidade com qualidade, numa perspectiva em que a escola tem a função em preparar o aluno para um ser social, inserir no universo de cultura e trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados o percurso metodológico desta pesquisa em forma de monografia. Aqui são descritas as etapas da pesquisa, bem como a construção do questionário e a sua efetivação. Assumimos como compromisso a possibilidade de enfrentamento aos desafios postos no cenário atual da gestão pública, em consonância com o uso das novas tecnologias, por entender ser uma realidade no setor público possível para a realidade atual do país.

A metodologia está baseada no cabedal teórico de Minayo (2010); em Gil (1999); Marconi e Lakatos (1996), dentre outros, no percurso metodológico.

3.1 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA

A pesquisa empírica foi realizada nas Escolas de Educação Infantil e Fundamental do Município de Ingá. O critério da escolha das instituições para ser o campo de pesquisa se deu pela qualidade do ensino e pela disponibilidade dos mesmos.

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com 20 professores que atuam nas atividades docentes nas instituições de ensino da cidade.

3.1.2 Tipo de pesquisa

A perspectiva metodológica empírica do presente trabalho se situa de acordo com os objetivos deste estudo. Assim, optamos pela realização de uma pesquisa do tipo *qualitativa-descritiva*. Nesse tipo de pesquisa, conforme apresenta Minayo (2008) dedica-se especial atenção ao universo de significados sem a pretensão de construir leis gerais. Ressaltamos, no entanto, que este tipo de abordagem não desconsidera a dimensão quantitativa presente nos dados, já que quantitativo e qualitativo não se opõem, mas se complementam numa relação dialética que se estabelecem entre si.

Pesquisas descritivas servem para encontrar e descrever características de certa população. Gil (1999, p.44) explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”.

De acordo com Minayo (2010) “o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Já o método qualitativo se conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Com efeito, a partir dessa visão, percebe-se que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagônicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um mesmo problema.

Aceita esta complementaridade entre as duas abordagens, é necessário identificar as melhores maneiras de se incorporá-las dentro da pesquisa. A pesquisa quantitativa poderá ser utilizada quando se parte de objetos de estudo sobre os quais já se possui conhecimentos suficientes sobre o tema; ao contrário de temas sobre os quais ainda não se tem desenvolvido conhecimento adequado, teórico e conceitual e devem ser utilizados os métodos qualitativos, que auxiliam na construção do objeto estudado. Nesse sentido, Minayo (2010) afirma ser possível a possibilidade de usar os dois métodos.

Portanto, em nosso trabalho, optamos por esta sistemática, pois “a combinação de métodos”, no entanto, constitui-se como um desafio, porque, na prática científica contemporânea, abordagens qualitativas e quantitativas passaram a significar não apenas duas formas “profissionalmente distintas” de aprender e compreender o real, mas duas modalidades de investigação com campos teóricos próprios (MINAYO, 2010, p. 63).

Este sentido que envolve o paradigma qualitativo/quantitativo defende um modelo de homem e de mundo que permite visualizá-lo a partir de um processo histórico, dinâmico, dentro de um contexto que vai além da complementaridade de estratégias metodológicas qualitativas e quantitativas. Nesse entendimento, a pesquisa qualitativa se configura como uma área de trabalho onde se aprofunda e amplia as discussões no campo quantitativo, enquanto que a pesquisa quantitativa

permite a mensuração de opiniões, atitudes em um dado universo onde os procedimentos estatísticos são considerados.

3.1.3 Instrumento utilizado

Portanto, o questionário estruturado (com dez questões fechadas) foi utilizado nesse percurso metodológico. Minayo (2010) considera que o questionário estruturado combina perguntas fechadas (ou semi-estruturados). As questões fechadas foram formuladas para ser analisadas de acordo com a Estatística Descritiva. A organização dos dados foi feita através de técnicas quantitativas e qualitativas.

As questões abertas foram elaboradas no sentido de se utilizar de técnicas qualitativas visando posterior análise e interpretação, através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para Minayo (2010), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: a verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

A escolha pelo instrumento de coleta de dados favoreceu para demonstrar a compreensão da docência em relação a avaliação no município de Ingá/PB na educação fundamental.

Dentre as vantagens dos questionários, Laville (1999) diz que os mesmos “se tornam econômicos no uso e permitem alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador”. A uniformização assegura de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise.

Quanto às desvantagens do uso de questionários, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que durante a aplicação deste instrumento, pode haver limitações e dificuldades de compreensão por parte dos participantes e levar a uma uniformidade

aparente. Os autores também chamam à atenção quanto ao desconhecimento das circunstâncias em que for respondido e, que antes de responder uma determinada questão, uma pode influenciar a outra.

Neste estudo foi pertinente a utilização de um instrumento que favorecesse a obtenção de dados significativos e que traduzissem as necessidades formativas dos professores de uma maneira prática, porém eficiente, em função do tempo que tínhamos para fazer a coleta. Marconi e Lakatos (1996) enfatizam que no uso de questionários na coleta de dados utilizam-se menos pessoas para ser executada e proporcionam economia de custo, além de não sofrer influência do entrevistador.

As questões fechadas foram formuladas para ser analisadas de acordo com a *Estatística Descritiva*. A organização dos dados foi feita através de técnicas quantitativas e qualitativas.

Na questão de número 1 *O que é avaliação escolar* queria-se saber dos professores a maneira como eles compreendem a avaliação escolar. Então, as alternativas eram compostas pelas palavras: *Observar, Atribuir, refletir, e, não sei informar*. Esta última palavra, estava contida em todas as questões.

A segunda questão: *Como você costumava avaliar* levava aos professores afirmar suas praticas e maneiras de avaliação, através de instrumentos de caracterizado por prova objetiva, subjetiva ou de atos contínuos.

A questão de número 3 *Quais as dificuldades para avaliar* perguntava aos docentes quais as suas maiores barreira ou dificuldades no momento da avaliação, expondo opções como: elaboração e correção de provas; preparar uma prova a nível de cada aluno ou analisar o modo individual de cada aluno

A questão 4 *Qual o objetivo/razão da avaliação escolar*, as alternativas eram compostas pelas palavras: experiências, provas, detectar e analisar.

Na questão 5 *O que significa promover a avaliação continua* levando aos professores refletir e afirmar sobre promover provas, constatar um olhar crítico ou analisa o comportamento do aluno extra classe.

Na questão 6 *O que é avaliação mediadora*, pergunta aos docentes para afirmar sobre o conceito de uma avaliação mediadora, as alternativas eram compostas por palavras: ação, Medir e estratégia.

Na questão 7 *O que avaliação classificatória*, pergunta aos docentes para expor sobre a sua conceituação a respeito de avaliação classificatória, expondo como opção: é usar conteúdos clássicos, a reprodução de um determinado conteúdo ou o

ato de comparar os alunos a partir de uma norma, de padrão determinado pelo o professor.

Na questão 8 O que avaliação regular pergunta aos docentes para expor sobre a sua conceituação a respeito de avaliação regular, expondo como opção: É focar o desenvolvimento do aluno, usa métodos para atingir o nível regular ou um desenvolvimento avaliativo através de réguas.

Na questão 9 Quando falamos de avaliação escolar, temos a cultura de correlacionar ao ato de aprovar ou reprovar, sendo assim, o que é necessário para superar o problema da reprovação e não cair na mera aprovação, as alternativas eram compostas por palavras: Buscar, superar, atribuir, atentar.

Na questão 10 como você vê a reprovação trazendo como opção, necessária, preparação para a vida ou fazer justiça.

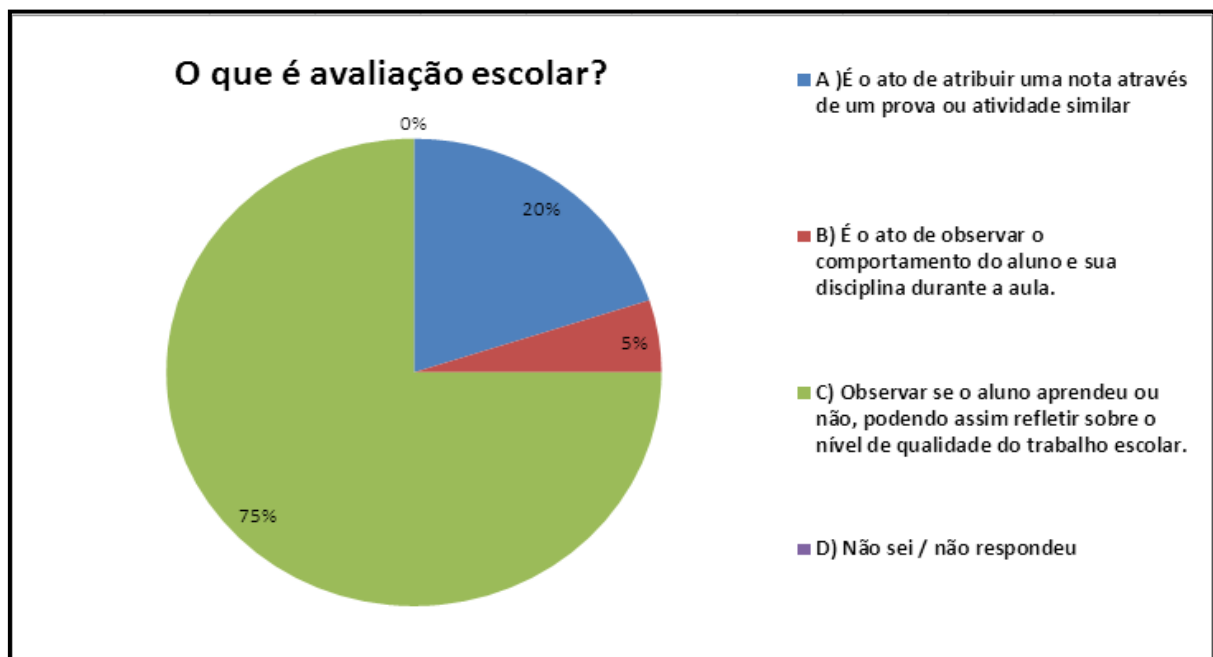
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na pergunta de número 1, os professores foram questionados sobre *o que é avaliação escolar no Educação Fundamental*. Setenta e cinco por cento (75%) afirmaram que avaliação escolar é observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar. Para Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboraam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”. Nessa colocação, é notória a percepção de uma avaliação pautada numa perspectiva transformadora.

Já vinte por cento 20,0% dos entrevistados responderam que avaliação escolar é o ato de atribuir uma nota através de uma prova ou atividade similar. Para Libâneo (2000) “o mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle.” A *tribuição de nota* permite fazer um julgamento sobre um certo grau alcançado dentro de um critério particular. Mas restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor - seja número, letra, conceito - indica extremo reducionismo do processo educativo.

Estes números podem ser melhor percebidos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Resposta da questão 1 - O que é avaliação escolar



Na questão de número 2: *como você costuma avaliar*, sessenta por cento 60,0% dos professores disseram avaliam costumeiramente através de atos contínuos configurando uma avaliação emancipatória visando promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Para Luckesi (2000) a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento.

Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). Cabe ao professor mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra.

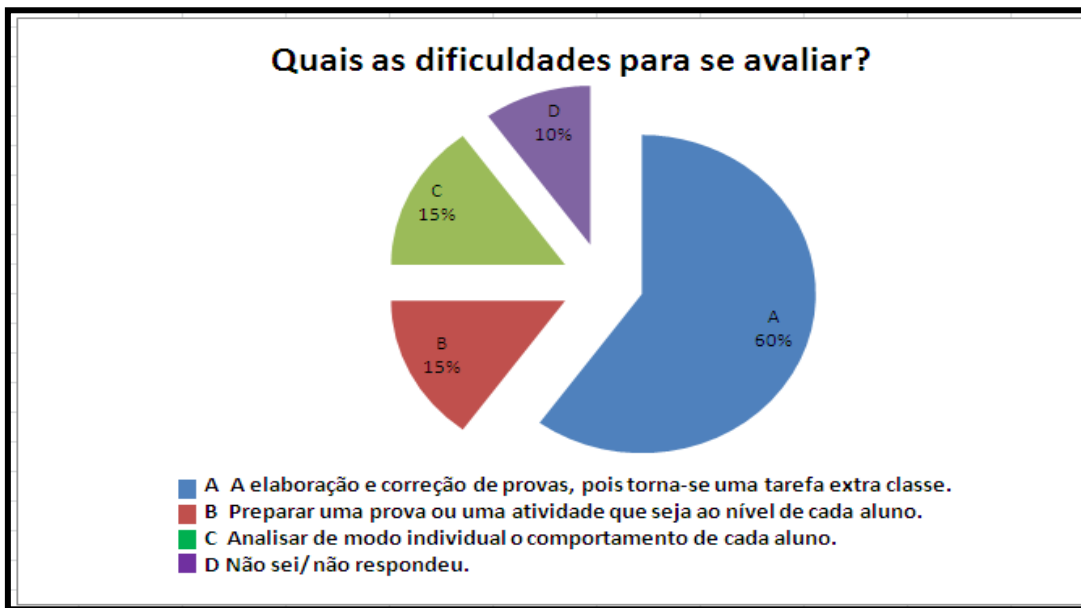
Vinte e cinco dos participantes (25,0%) afirmaram que avaliam através de um instrumento de verificação caracterizado por uma prova objetiva. Para Luckesi (2000), com esta perspectiva o professor apenas domestica seus alunos, sem contribuir para desenvolver seu potencial. Os instrumentos de avaliação têm ênfase quantitativa (pois mensuram o acúmulo de informações) e as notas finais, coletadas em geral por meio de provas, visam apenas aprovar ou reprovar o aluno, não intervindo para o crescimento do estudante. Isto pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1 - Respostas da questão 2 - **Como você costuma avaliar?**

Respostas	Incidência	%
Atos contínuos	06	60,0
Prova objetiva	11	25,0
Prova dissertativa	03	15,0
Total	20	100,0

Fonte: o autor

No item 3 os docentes foram questionados sobre quais as dificuldades para se avaliar. Sessenta por cento (60,0%) responderam que a maior dificuldade é elaboração e correção de provas, pois torna-se uma tarefa extraclasse.



No item 4, conforme tabela abaixo, Qual o objetivo/razão da avaliação escolar, cinquenta e cinco por cento dos participantes (55%) afirmaram que é detectar dificuldades, analisando os conhecimentos anteriores, onde, Nesse olhar, percebeu-se que o papel da avaliação diagnóstica, objetiva investigar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo educando, propiciando assim, assimilar conteúdos presentes que são partilhados no processo ensino aprendizagem. Blaya ao reportar-se a avaliação diagnóstica destaca que “A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem (BLAYA, 2007)”.

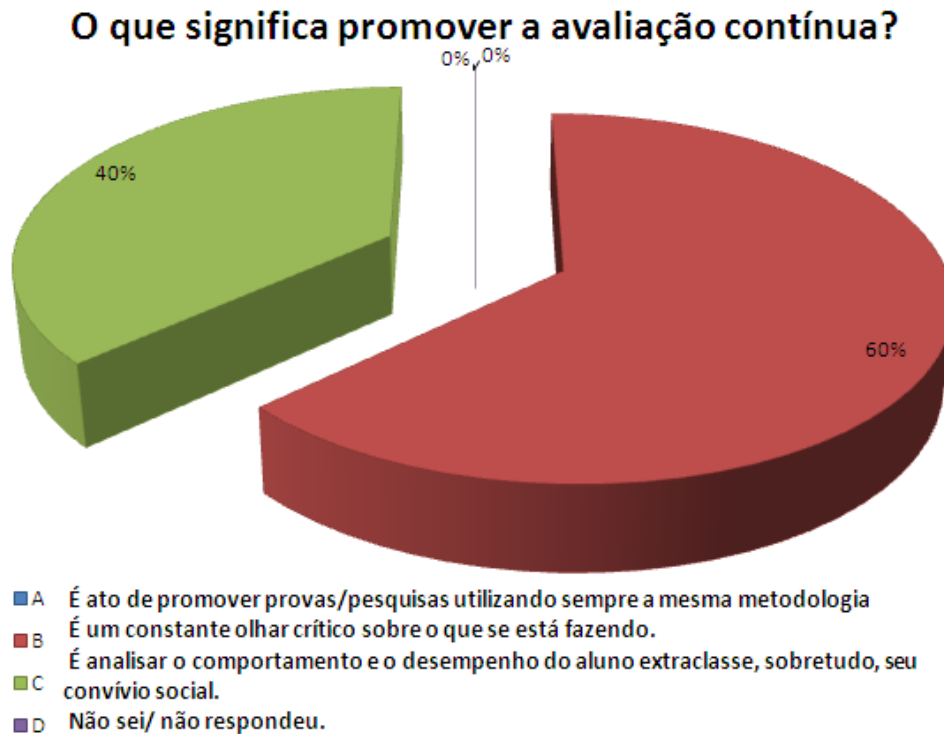
Tabela 2 - Respostas da questão 4 - Qual o objetivo/razão da avaliação escolar?

Respostas	Incidência	%
Detectar dificuldades, analisando os conhecimentos anteriores	11	55,0
Que os alunos tenham experiências com provas e exames para prestarem vestibulares, concursos.	6	30,0
Atribuir apenas uma nota para não ser reprovado	3	15,0
Total	20	100,0

Fonte: o autor

Na questão 5, sessenta por cento (60%) afirmaram que o significado de promover uma avaliação contínua é constante olhar crítico sobre o que estar se fazendo. Reafirmando o que Oliveira (2001), a avaliação diagnóstica é um constante

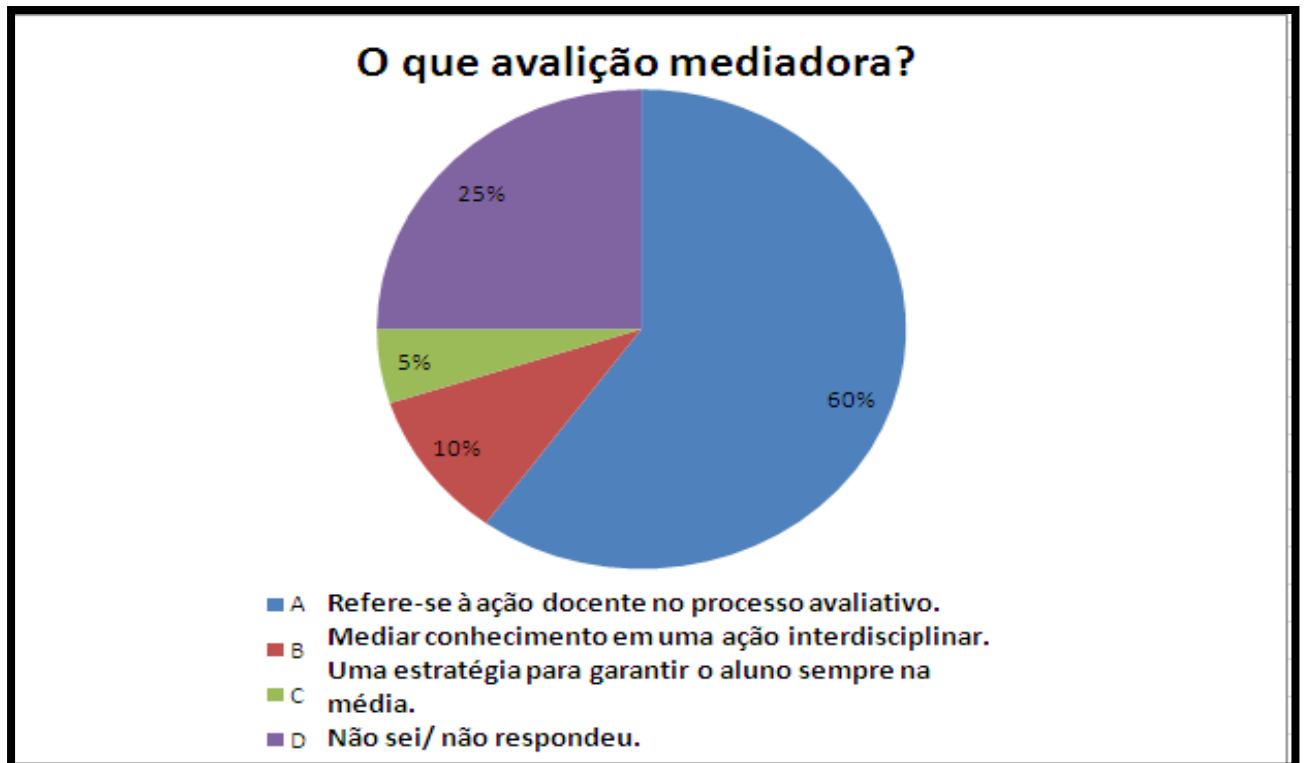
olhar crítico sobre o que se está fazendo. Citando diversos estudos, a autora identifica as contribuições desta concepção e estratégias de avaliar: permite ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seu aluno, tomando decisões quanto às metas a serem perseguidas. Quarenta por cento 40 % disseram que é analisar o comportamento e o desempenho do aluno extra- classe.



No item 6, sessenta por cento (60%) conceituaram como a avaliação mediadora, nesse mesmo sentido afirma Jussara Hoffman (1992) a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização reflexão, questionamento sobre a ação.

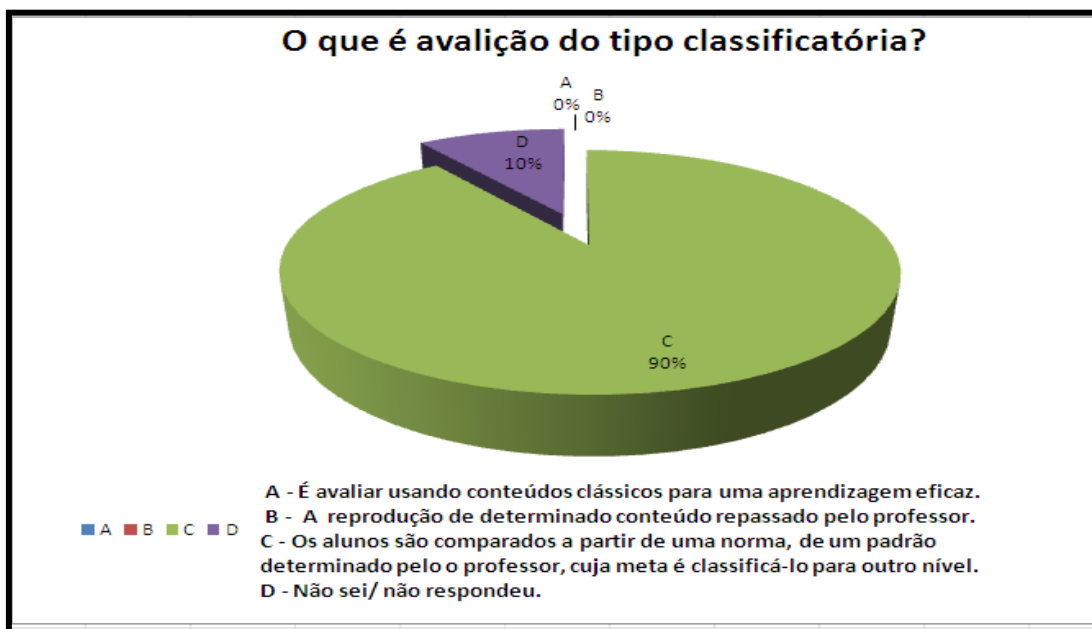
A avaliação é reflexão transformadora em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. (HOFFMAN, 1995, p. 18)

Observemos, portanto, a visualização da resposta no gráfico abaixo:



Essa ação e reflexão a qual a autora afirma, é segunda ela chamada de mediação. A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do professor com o seu aluno de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural de seus alunos

No item 7, noventa por cento (90%) falaram que avaliação classificatória é o ato de comparação a partir de uma norma. Sobre isso Libâneo afirma que o mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. De acordo com os pesquisados, isto pôde ser visto desta maneira:



Daí o fato da avaliação assumir, frequentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave na medida em que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos. Fundamentada na meritocracia (a ideia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a avaliação classificatória passa a servir à discriminação e a injustiça social.

No item 8, setenta e cinco (75%) afirmaram que a conceituação de uma avaliação regular é focar o desenvolvimento do aluno, buscando como objetivo, a sua aprendizagem. Para reforçar essa ideia Libâneo afirma:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente nas experiências das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. (p. 199).

Tabela 3 - Respostas da questão 8 – O que é uma avaliação regular?

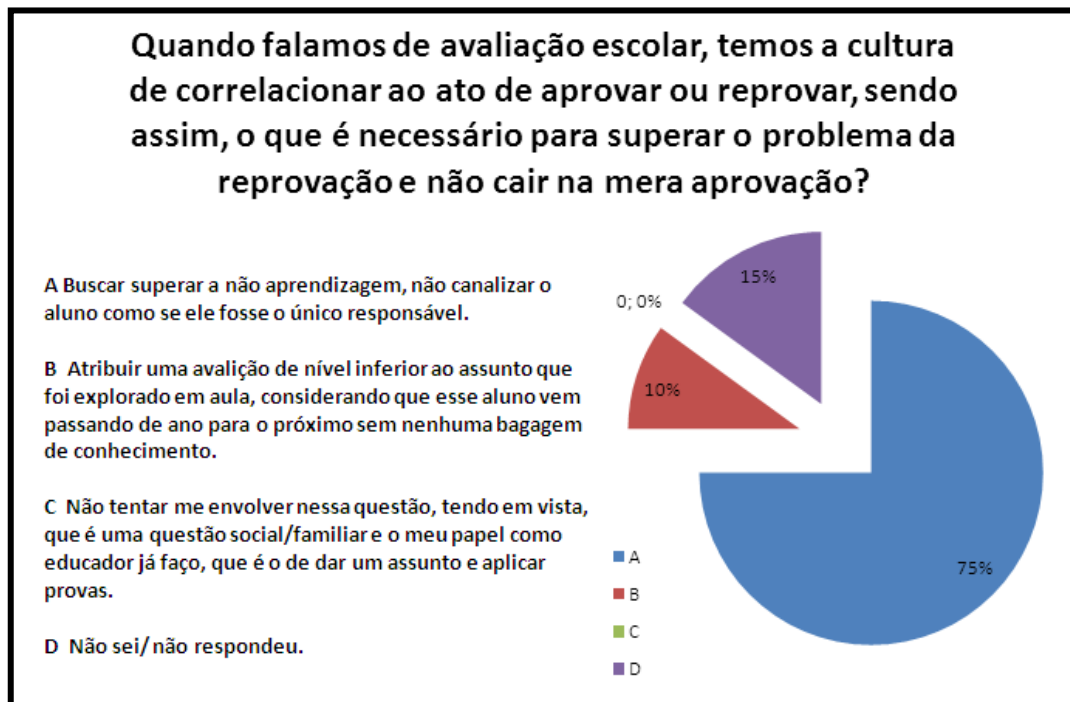
Respostas	Incidência	%
Desenvolvimento dos alunos objetivando a sua aprendizagem	15	75,0
Usar métodos para atingir o nível regular dos alunos.	5	25,0
Total	20	100,0

Fonte: o autor

O autor, em evidência, não faz separação na aplicação das concepções, mas assegura que é uma relação mútua, ou seja, trabalha a questão da quantidade com qualidade, numa perspectiva em que a escola tem a função em preparar o aluno para um ser social, inserir no universo de cultura e trabalho.

Já vinte e cinco por cento (25%) responderam que avaliar regular é usar métodos para atingir o nível regular dos alunos.

No item 9, *o que é necessário para superar o problema da reprovação e não cair na mera aprovação*, conforme gráfico abaixo, setenta e cinco (75%) dos professores afirmaram que buscam superar a não aprendizagem, não focando o aluno como se fosse o único responsável. Quinze por cento (15%) afirmaram não saber responder. Vasconcellos (1998). Afirma que “superar o problema não é cair na mera aprovação. Trata-se de superar a não aprendizagem”. Podemos indagar: se acabasse a reprovação, estariam resolvidas as mazelas da educação brasileira? Não, pelo menos poderíamos localizar os problemas onde de fato estão e não canalizar para a punição do aluno como se fosse o único responsável.



No item 10, conforme tabela abaixo, quarenta e cinco por cento (45%) dos entrevistados veem a reprovação como ato necessário, vinte por cento 20% diz preparar para a vida; vinte por cento um ato de se fazer justiça e quinze por cento 15% não souberam responder. Sobre Vasconcellos (1998) afirma: É preciso demonstrar a lógica da classificação por considerarmos que é injusta do ponto de vista ético-político, e ineficaz do ponto de vista pedagógico (não elimina ou supera as causas das dificuldades na aprendizagem), além de acarretar problemas psicológicos (autoestima) e econômicos (gasto a mais com alunos reprovados).

Tabela 3 - Respostas da questão 10 - Como você vê a reprovação?

Respostas	Incidência	%
Um ato necessário	9	45,0
Uma ação para se fazer justiça	4	20,0
Preparação para a vida	4	20,0
Não souberam responder	3	15,0
Total	20	100,0

Fonte: o autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados deste estudo, a compreensão da avaliação da aprendizagem de professores da rede pública municipal da cidade do Ingá, pode-se observar que, os docentes analisados acabam aproximando seus discursos de uma avaliação formativa/mediadora, afirmando utilizar o processo avaliativo de forma mais contínua, verificando os erros dos alunos, tentando entender o que eles não compreenderam. Porém, todos estes professores parecem tender, na maior parte do tempo, a praticar uma avaliação mais tradicional, dando provas escritas que visam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e classificando-os em relação às suas notas.

Nesse cenário, pode-se concluir que a compreensão dos professores entrevistados não coincide com a sua realidade na prática, principalmente quando fazemos um paralelo entre a questão de conceituação sobre a avaliação e a sua prática. Portanto, temos a impressão que falta uma capacitação ou momento

reflexivo para que estes docentes cruzem as linhas conceituais com a linha da prática.

Tendo em vista que as dificuldades continuam sendo o extraclasse, o fato de trabalhar fora do momento de sala/aula, principalmente no momento avaliatório, por ainda ser muito presente a raiz do tradicionalismo, muitos coloram como uma das principais dificuldades no momento de avaliar, a elaboração e correção das atividades.

Diante da importância do tema aqui proposto, consideramos que são grandes os desafios para que os docentes realizem uma avaliação significativa, que resulte em um crescimento cognitivo e pessoal dos discentes. Entendemos ser possível que as mudanças venham com o decorrer do tempo, sendo o docente através da avaliação, um grande mediador para que o aluno esteja preparado não apenas para um ato classificatório, mas acima de tudo, um formador cidadão reflexivo dos seus direitos e deveres, assumindo a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**, 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 Abril 2015.
- DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwarzaupt Chaves. Porto Alegre: Cortez, 2002.
- PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem. Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória de Excludente: Do “É proibido reprovar” ao É preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.