

AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

ASSESSMENT FROM A PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL TRENDS

Katianne Penha Evangelista¹.
Eila dos Santos Silva de Araújo²
Aline Ribeiro da Silva³

RESUMO

O presente artigo sugere uma reflexão sobre a avaliação, realizando a priori uma abordagem no contexto histórico brasileiro durante o século XX, durante esse período a educação perpassou por várias inconstâncias, oscilando de acordo com as ideologias políticas que assumiram o cenário nacional. Sendo assim, o anseio por melhorias no sistema de ensino-aprendizagem, influenciaram gerações de professores na busca de conhecimento das diversas tendências pedagógicas, na qual, convivem e mesuram as práticas da avaliação no cotidiano escolar até os dias de hoje. Por conseguinte, a pesquisa tratou-se de uma abordagem qualitativa, a partir de métodos de pesquisas bibliográficas em livros e sites que elucidam sobre a temática proposta, desse modo, a análise torna-se relevante para os estudos de desenvolvimento do sistema avaliativo brasileiro.

Palavras-chaves: Educação; Ensino; Avaliação.

ABSTRACT

This article suggests a reflection on evaluation, carrying out an a priori approach in the Brazilian historical context during the 20th century. During this period, education went through several inconsistencies, fluctuating according to the political ideologies that took over the national scenario. Therefore, the desire for improvements in the teaching-

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará, Graduação em Licenciatura Plena em História, Universidade São Marcos – SP, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Habilitação em Matemática, Faculdade de Teologia Hokemãh, FATEH. Contato: katiannepenha@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação do Pará, Graduada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins. Contato: eiladssdaraújo@gmail.com

³ Graduada em Normal Superior- UESPI, graduada em licenciatura em Biologia, Instituto Federal do Pará, graduada em Pedagogia Centro Universitário FAVENI, contato: alinnyteacher@hotmail.com.

learning system influenced generations of teachers in the search for knowledge of the different pedagogical trends, in which assessment practices coexist and measure in everyday school life to this day. Therefore, the research was a qualitative approach, based on bibliographical research methods in books and websites that shed light on the proposed theme, thus, the analysis becomes relevant for studies on the development of the Brazilian evaluation system.

Keywords: Education; Teaching; Assessment.

1. INTRODUÇÃO

A formação educacional de um indivíduo advém de toda uma construção histórica, que mesura os contextos políticos e econômico de um país, nessa perspectiva é observado as diversas fases na evolução dos sistemas de ensino e avaliação brasileira, na qual, vêm se desenvolvendo de forma lenta e cautelosa, perpassando as influências das distintas tendências pedagógicas.

Sobre o exposto, o entusiasmo pela educação tem origem em uma abordagem avaliativa quantitativa e cronologicamente precedeu o otimismo pedagógico, que já se preocupava com a qualidade da educação no Brasil.

Por conseguinte, a noção de avaliação como sinônimo de medida é valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados. Recebeu sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando ao risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo ensino aprendizagem.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ENFOQUE SOBRE AVALIAÇÃO

Para conhecer a realidade educacional brasileira através das reformas do ensino mais recentes, em primeiro lugar precisa-se perceber o contexto econômico e político em que estas reformas educacionais aparecem.

O final da década de 50 é o marco do estabelecimento das empresas multinacionais no Brasil. A partir de 1930, o processo de industrialização se acentua e o crescimento econômico do País passa a depender muito mais da industrialização que do setor agrícola. Este intenso desenvolvimento industrial teve, até a década de 50, uma característica: produzir para o mercado interno bens não-duráveis de consumo, substituindo importações. No final da década de 40 e princípio da de 50, o Estado brasileiro assume o papel de empresário, criando as primeiras indústrias de base. O estabelecimento da indústria de base prepara por sua vez caminho para o desenvolvimento de outro tipo de indústria: a dos bens de consumo duráveis.

Em lugar de se investir na educação em geral e na pesquisa universitária em particular, permitindo o surgimento da tecnologia nacional, optou-se pelo caminho da importação de tecnologia, a fim de que a indústria produtiva de bens de consumo duráveis se desenvolvesse no Brasil.

A importação de tecnologia foi possível mediante incentivos dados pela administração Juscelino Kubistchek (1955-1960) e sobretudo pela política adotada pelos governos militares no poder pós-64.

Assim, a partir de fins da década de 50, começa a surgir no Brasil, a tríplice aliança: a união dos interesses do capital nacional, do capital estatal e do capital internacional.

No período de 1962 a 1964, grupos progressistas que partilham o poder sob o governo de João Goulart, sucessor de Jânio Quadros, tentam colocar obstáculos ao desenvolvimento dessa política de internacionalização do capital brasileiro.

Pressionado pelos movimentos populares que exigiam reformas de base, Goulart ainda tentou uma reforma agrária. Essas medidas levaram a que, em abril de 1964, uma junta militar depusesse o presidente, dando origem ao regimento militar.

Toda essa política de favorecer os já favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos exigia que ocorresse uma reforma na educação brasileira para garantir o desenvolvimento econômico alicerçado no capital internacional.

O Ministério da Educação e Cultural (MEC) assinou, em 1966, com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), um convênio que pretendia

basear na colaboração norte-americana para que o Brasil superasse seus problemas de país subdesenvolvido.

Segundo estudos de Marilena Chauí, os acordos MEC-USAID podem ser resumidos em três princípios básicos: Educação e Desenvolvimento, Educação e Segurança e Educação e Comunidade.

O primeiro é entendido assim: a educação escolar ajuda e deve ajudar o nosso desenvolvimento econômico e social, ora, um desenvolvimento que, como vimos, é articulado em torno da importação do saber, não permite que a universidade brasileira se organize como criadora de conhecimento científico, mas sim apenas para treinar pessoas aptas a reproduzirem o conhecimento vindo de fora. Educação e Segurança e Comunidade.

Pelo segundo dos acordos MEC-USAID, entendia-se que a educação reproduzisse a ideologia da Segurança Nacional. Na realidade, significou que se retirassem as disciplinas de conteúdos políticos amplos (Filosofia, Sociologia, Psicologia), sob a suspeita alegada de que ameaçavam a segurança nacional. Essas disciplinas tratavam de temas políticos amplos, ideologizavam a juventude.

O terceiro princípio parecia querer entender por comunidade a participação da sociedade civil nas decisões da escola, mas na realidade permitiu a criação de conselhos de educação formados apenas por grupos de empresários. A partir desses conselhos, começou-se a planejar formas de desenvolver um ensino que visasse lucro.

Nesse contexto, com vista ao enfrentamento da ineficiência do ensino ao longo dos anos, a trajetória da avaliação educacional no Brasil buscou intensificar estudos sobre as teorias nacionais e internacionais que norteiam as teorias avaliativas.

Na história da avaliação educacional, constata-se que os alunos e professores frequentemente tem sido alvos dos interesses dos avaliadores. A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano.

A avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação no campo educacional. No Brasil, somente em meados dos anos 70, começam a surgir objetos de avaliação.

A preocupação com a avaliação da aprendizagem, conhecida também como medida ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga. Buscar as suas origens é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento dos testes educacionais desenvolvidos com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais.

Durante as duas primeiras décadas do século passado, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço. Em consequência do progresso desse movimento, de caráter psicopedagógico, os testes padronizados floresceram em grande escala.

Na década de 30, a ideia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos. Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande impacto nos meios educacionais os “Estudos dos oitos anos”, planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Esse estudo incluía escolas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras medida para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares.

A trajetória da avaliação de aprendizagem influenciada pelo pensamento de Tyler prossegue em seus seguidores. Recuperar essa história é traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana, com uma defasagem de mais de uma década. Essas ideias chegaram e floresceram no Brasil antes mesmo da sua produção editorial.

O veículo dessa transmissão deveu-se, de um lado, ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e, de outro, de acordos internacionais. Destaca-se, em relação a estes, a influência exercida pelo programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), na década de 60.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue no Brasil por intermédio de diversos autores. Entre os que

tratam a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se: Popham, Bloom, Granlund, Ebel, Aussubel, representativos da literatura que tem sido difundida entre os educadores, os quais influenciaram os escritos sobre avaliação produzidos no Brasil.

De autores brasileiros destacaram-se na década de 70, publicações específicas sobre a avaliação da aprendizagem, as quais se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Citam-se, por exemplo, Medeiros (1972) e Vianna (1973). Há também a publicação de manuais de planejamento de ensino, em que é destacada a avaliação da aprendizagem como um dos componentes essenciais.

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo-se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de educadores. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico e subsidiou toda uma legislação sobre avaliação, tanto federal como estadual, traduzida em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Em que pese ao questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o superego de administradores e professores que, mal ou bem, a utilizam.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil hoje está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa (LUCKESI, 1995, p. 29).

Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem refletem os princípios da pedagogia tecnicista, oriunda da teoria geral da administração, que direcionou a política educacional do Estado Brasileiro pós-64. De cunho empresarial-tecnocrático, delineou-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos.

Com a reorganização do poder pós-64, tem-se no comando do Estado uma tecnoburocracia militar e civil aliada ao capital internacional, implementando

mecanismos de controle centralizados, sob a ideologia de segurança nacional, a qual se concretizou nos diversos setores da vida social.

Repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam, na perspectiva de sua superação. No entanto, os entendimentos, os ideais e os caracteres do entendimento liberal que nortearam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permanecem e hoje definem formalmente a sociedade em que vivemos

3. A AVALIAÇÃO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Os sociólogos dos anos setenta, principalmente, prestaram uma grande contribuição aos educadores, revelando o caráter reprodutivista que a educação escolar tende a ter, ao se colocar a serviço da simples reprodução da ordem dominante da sociedade. A escola multiplica esse modelo a cada instante, à medida que violentamente repele a maioria das crianças por meio da prática da avaliação. Assegura-se que a avaliação, no Brasil, ainda reflete a predominância de uma pedagogia que procura difundir a tradição liberal (implantada após a Revolução Francesa) e que determina ininterruptamente a nossa estrutura social. Afirma Luckesi (1995, p.30): “A avaliação educacional em geral e da aprendizagem em específico, contextualizadas dentro da Pedagogia Liberal, estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade”.

A educação em nosso país, durante a sua história tem sido guiada por várias tendências pedagógicas, resultante de diferentes momentos e influência de outros países. Este fato envolve procedimentos distintos de ensinar e avaliar.

Essas tendências, apresentam pontos em comum, em alguns casos, em outros, são completamente divergentes. Contudo, as ideias contidas em cada uma, poderão servir como instrumento norteador para os educadores repensarem o exercício de sua

profissão. É bom lembrar que muitos professores a utilizam sem que tenham consciência do que elas representam na arte de ensinar e aprender.

As tendências pedagógicas estão vincularas a um determinado fundamento ideológico e vêm sendo estudadas há muitos anos, no sentido de averiguar o que existe de semelhante entre educação e sociedade. Objetivando sistematizar as teorias para uma análise mais detalhada da ação educativa e conseqüentemente da avaliação, segue-se os caminhos traçados por José Carlos Libâneo que em seu livro “Democratização da escola pública” classifica-as em dois grupos: Pedagogias Liberais e Pedagogias Progressistas.

Segundo Libâneo (1985, p.55):

A Pedagogia Liberal reforça e justifica a sociedade de classes, na medida em que compreende a escola como preparadora de indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as suas aptidões. A pedagogia Progressista fundamenta-se na análise crítica da realidade social. Compreensão da educação como um processo sócio-político.

Historicamente, a educação liberal produziu três tendências pedagógicas, começando pela Pedagogia Tradicional ou Conservadora e prosseguindo com as Pedagogias Renovadas e Tecnicista. Todas elas vêm influenciando a prática escolar brasileira até os nossos dias.

3.1 PEDAGOGIA LIBERAL

O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e

no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não diretiva orientada para os objetivos de auto

realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também, cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado autoritário. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

3.1.1 Tendência liberal tradicional

Centrada no intelecto, no ensino humanístico, na transmissão da cultura acumulada pela humanidade e sistematizada, e na atitude autoritária e disciplinadora do professor. O aluno é valorizado pela capacidade de reter os conhecimentos e repeti-los sem faltar uma só vírgula. Os procedimentos didáticos, os conteúdos abordados não se relacionam com o cotidiano e com as realidades sociais. Há predominância da palavra do professor e das regras impostas. O aluno é educado para realizar-se como pessoas através de seus próprios esforços. Relativo ao papel do professor nessa

concepção Alain apud Silva, (1988, p. 84) diz: “O mestre escuta e vigia, bem mais do que fala. São os grandes livros que falam”.

Se o importante é que o aluno domine os conteúdos, a verificação da aprendizagem, nada mais é que medir a extensão em que ele adquiriu os conteúdos expostos, por meio de testes e provas. Os alunos que não se adaptam ao tipo de currículo adotado saem da escola, não existindo o mínimo de preocupação com aqueles que não conseguem dominar os conteúdos desenvolvidos. A avaliação busca medir “o que” e o “quanto” ficou armazenado.

A disciplina é fundamental para que haja aprendizagem. Conferir notas baixas, passa a ser uma forma de punir os alunos indisciplinados. Como a maior preocupação é a aferição dos conteúdos, então, o aluno é o único a ser avaliado. A avaliação é autoritária e somente ao professor é concedido o direito de avaliar. As escolas são organizadas de maneira que cada classe irá contar com o professor que expõe os conhecimentos como certo, acabado e aplica os exercícios que os alunos realizam disciplinadamente, sem nenhum questionamento. O que importa é aprender, memorizar, decorar.

Enfatiza Libâneo (1985, p.57): “Na concepção tradicional, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância, com a não assimilação dos conteúdos transmitidos”.

Com o passar do tempo, surgiu uma grande decepção com os resultados obtidos com esse tipo de escola. Mesmo os alunos bem-sucedidos, muitos não conseguiam se ajustar ao tipo de sociedade que se desejava consolidar. As críticas à Pedagogia conservadora que se revelara inadequada, foram aos poucos, dando origem a outra teoria da educação.

3.1.2 Pedagogia liberal renovada ou escolanovista

Essa nova pedagogia inicia-se experimentalmente, mas advoga sua generalização no âmbito dos sistemas de ensino. O aluno passa a ser considerado a

peça principal da ação educativa, há respeito em suas diferenças individuais e é visto como um ser único em seu aspecto psíquico. O professor deve guiá-lo em suas aprendizagens, conforme seus interesses. São valorizados os aspectos afetivos em relação aos cognitivos, como também os trabalhos em grupo e auto avaliação. A importância não está na quantidade de conteúdos adquiridos, porém está no processo pelo qual esses conteúdos foram incorporados. Na educação nova Claparede apud Silva, (1984, p.99) afirma que: "... o professor deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais".

A avaliação é vista como acompanhamento desse processo, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, pois o mais importante, nessa teoria, é o aluno aprender de forma livre o que realmente for interessante e significativo para o seu crescimento como pessoa. A avaliação escolar perde inteiramente o sentido e a auto avaliação é ultra valorizada, isto porque, a avaliação atribuída pelo professor não tem mérito significativo sem que o aluno tenha participação direta no processo. Sobre a maneira como era realizada a auto avaliação Melchior (1994, p.122) declara:

A forma como era feita a auto avaliação, desvalorizou seu uso. O aluno era convidado a atribuir uma nota ao seu desempenho, sem ter um critério claro, e esta nota tinha, em muitos casos, com professores mais extremados, valor absoluto registrado no documento do educando.

Na escola ativa, o trabalho em grupo é um dos métodos de ensino, o aluno que não se adaptar às exigências grupais, será automaticamente banido, excluído e rejeitado por todos os integrantes de grupo e através dele, pela sociedade.

Na metade do século passado, as esperanças no escolanovismo se mostram frustradas e articula-se uma nova teoria educacional privilegiando a eficiência instrumental.

3.1.3 Tendência liberal renovada não-diretiva

Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada;

para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que indica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor “facilitador”: aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo a ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. “Ausentar-se” é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do

aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

Entre nós, o inspirador da pedagogia não-diretiva é C. Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador. Suas ideias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola Summerhill do educador inglês A. Neill.

3.1.4 Tendência liberal tecnicista

Inspirada, segundo (LIBÂNEO, 1995, p.61) “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade implantados na indústria”. O tecnicismo defende a reorganização do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. É centrada na importância dos métodos e técnicas, na transmissão e apreensão dos conteúdos. Enfatiza-se a eficiência e o professor é o técnico que comanda e controla o processo ensino-aprendizagem. Surgem as propostas pedagógicas como o tele ensino, a instrução programada e a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas previamente formulados. O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. A avaliação é vista como um processo de “feedback” controlando a entrada do aluno no programa (verificando se ele tem os pré-requisitos, pré-testes) e saída (testando se ele saiu nos moldes programados). O importante nessa teoria é aprender a fazer, pois o aluno que não se mostrar competente para produzir com perfeição os bens de consumo que a sociedade exige será eliminado, e considerando ineficiente e improdutivo.

A verificação da aprendizagem é feita através de testes programados de caráter objetivo e puramente técnico, ficando em segundo plano os questionamentos, debates e discussões entre educando e educador. Nos resultados avaliativos há uma grande competitividade, em virtude da busca intensiva da eficiência/competência para que o aluno se sobressaia no mercado de trabalho.

Na prática educativa a orientação tecnicista se cruzou com a tradicional e a escolanovista causando uma verdadeira calamidade na educação. Com isso o problema

da marginalidade se alastrou, o conteúdo de ensino perdeu a consistência e a propalada ampliação de vagas se tornou irrelevante diante dos altos índices de repetência e evasão.

No conjunto da prática liberal conservadora, já começa a nascer uma opção por outro modelo social, onde não ficasse somente no papel, mas que fossem, efetivamente respeitadas a igualdade, a liberdade e a fraternidade entre os seres humanos. Desta forma, as ideias socialistas foram se fortalecendo e do seu bojo, uma nova tendência pedagógica foi se consolidando de acordo com os anseios socialistas.

Traduzindo o novo modelo social, começa a desabrochar novas pedagogias, as chamadas: Pedagogias Progressistas que vinculam a educação com a sociedade. Tem como ponto de partida a análise das realidades sociais com a finalidade de transformar a sociedade.

3.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

O termo “progressista”, emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária tem em comum o antiautoritaríssimo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social

junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

3.2.1 Tendência progressista libertadora

Essa tendência é fundamentada nas atividades do professor Paulo Freire. Embora sua teoria se limite à educação de adultos ou educação popular em geral, muitos professores vêm procurando fazer uso de seus métodos em todos os graus de ensino formal.

Os princípios que orientam a pedagogia libertadora não é o ensino formal, mas a sua atuação fora da escola, por isso é dedicado à alfabetização de adultos. A relação professor-aluno se dá por meio da conversação verdadeira sobre suas histórias de vida e da comunidade. Daí, vai gerando o conteúdo de ensino, proveniente das experiências vividas, sem ter que apelar para livros didáticos. Todo o trabalho educativo é edificado em cima de discussões grupais e desses questionamentos o educando vai assimilando os conhecimentos, despertando sua consciência para enxergar sua condição de miserável e poder atuar para a transformação social.

Nessa concepção, o professor deve se esforçar bastante para não intervir, o seu papel é caminhar de braço dado com o educando sempre animando-o para não desistir da busca de soluções para os seus problemas e da comunidade.

A avaliação é feita mais através de perguntas, debates, questionamentos e discussões em grupo. A troca de experiência se dá mais através da comunidade falada,

da reflexão sobre o descobrimento da realidade. Como diz Freire apud Libâneo (1985, p.62):

o que é apreendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas sim de um nível crítico de conhecimento, alcançado através do processo de compreensão, reflexão e crítica. o conhecimento que o educando transfere é o que foi incorporado como respostas às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política.

3.2.2 Tendência progressista libertária

A Pedagogia Libertária, tem por objetivo criar grupos livres das formalidades da lei, capazes de por si só dirigir a educação e se defender da poderosa fiscalização do Estado. Há valorização tanto do professor como do aluno, pois ambos estão em situação de equivalência dentro do grupo. O conteúdo aflora das experiências de cada membro, de acordo como os interesses e necessidades do conjunto. Segundo Libâneo (1985, p.63):

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudanças assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc., de forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições `externas`, leve para lá, tudo que aprendeu num sentido libertário e autogestionário.

A avaliação da aprendizagem, nessa tendência, não tem muito significado, pois o conteúdo de ensino não é baseado nas matérias programadas pelo sistema, mas é oriundo das necessidades e interesses da coletividade.

3.2.3 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Essa pedagogia é representada pelo grupo do professor Demerval Saviani, conhecida também como Pedagogia dos conteúdos sociocultural, diferentemente das anteriores, acentua a importância do conteúdo no seu confronto com a realidade social. Preocupa-se com a transformação das realidades sociais numa direção emancipatória, ao mesmo tempo, requer diretrizes práticas que orientam o trabalho pedagógico. O

trabalho docente consiste na atividade interveniente entre o aluno e as matérias de estudo que nada mais é, do que a cultura universal reavaliada ao contexto atual.

Valoriza o papel do professor como a parte integrante e indispensável do processo educativo, porém leva em conta a ativa participação do aluno.

O trabalho docente poderia ser operacionalizado seguindo a metodologia da fórmula. Libâneo (1985, p.64): "... do sincrético pelo analítico para o sintético". Isso significa que o aluno com o subsídio do professor e o seu esforço constante, passaria de um saber disperso e embaralhado (sincrético) pra uma visão mais uniforme e organizada (sintético).

Sintetizando, a orientação metodológica nessa pedagogia, busca as técnicas didáticas das conservadoras, mas propõe o desenvolvimento das formas pedagógicas incorporando-as à realidade presente. Além disso, Libâneo (1985, p.64): "... coloca a educação a serviço da transformação das relações de produção, como o espaço de luta de classe".

As duas primeiras tendências, Libertadora e Libertária têm em comum o antiautoritarismo, a autogestão e a valorização das experiências vividas. Dão mais valor a aprendizagem grupal do que aos conteúdos. Já, a Social dos conteúdos, pretende representar uma síntese do tradicional e do renovado, valorizando a transmissão dos conteúdos sem perder de vista o social, a participação do aluno e a figura indispensável do professor.

Esses dois grupos liberais e progressistas, refletindo diferentes modelos sociais, exigem também, distintas formas de avaliar a aprendizagem.

No modelo liberal a avaliação será, naturalmente, imposta e violenta atendendo os desejos da sociedade que faz de tudo para que todos sigam suas diretrizes medíocres, sem controvérsias. Nesse caso, Libâneo (1985, p.65) afirma: "A avaliação será um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais".

A avaliação da aprendizagem nas pedagogias progressistas atuará como um meio de detectar a real situação em que se encontra o aluno, tendo em vista o seu avanço no processo de aprendizagem e não, a estagnação. Visando a transformação social, deverá se preocupar com a independência do educando, já que o novo modelo

de sociedade exige a participação de todos. Desta forma, a avaliação é compreendida como um meio de fornecer constantemente suporte ao educando na assimilação dos conteúdos e na constituição de seu caráter.

Portanto, a avaliação conduzida de maneira adequada, poderá evitar a repetência e a evasão, proporcionando a permanência e a conclusão dos alunos que tiveram a possibilidade de ingressar na escola, garantindo também, a qualidade do ensino, a avaliação poderá contribuir, significativamente, para a democratização do ensino e conseqüentemente, para a transformação social.

Analisando as tendências liberais e progressistas, confrontando com a nossa realidade, verifica-se que as escolas no Brasil em geral, ainda estão presas à concepção tradicional, visto que a avaliação resulta em um julgamento apresentado sobre a forma de nota ou conceito e o professor é o responsável direto por essa determinação de valor que a faz de maneira isolada e quase sempre inquestionável.

Muitos professores reconhecem que avaliar é uma das tarefas mais difíceis do trabalho escolar e que a avaliação não se resume apenas em provas e testes, mas em focalizar o aluno como um todo, entretanto se sentem despreparados para avaliar de acordo com os novos métodos de ensino. Sentem dificuldades com relação aos critérios que devem orientar o novo tipo de avaliação, que leva em conta a individualidade do aluno. Como não há uma preocupação do Estado em investir na formação do educador, o mesmo continua medindo, classificando e reprovando como sempre fez.

Outro dado interessante que podemos observar nas entrevistas com professores, é que no discurso pregam uma avaliação mais aberta, onde o professor e aluno caminham juntos em busca do conhecimento, porém na prática, a ênfase está nas aulas expositivas, nos exercícios para casa, nas provas orais e escritas encaradas como fim da aprendizagem.

Apesar do ensino, sobretudo o público, permanece em crise, é notório a existência de pequenos grupos infiltrados nessas instituições, que estão articulando, pesquisando e refletindo sobre sua práticas, de uma certa forma, estão demonstrando sua capacidade em tentar superar os entraves burocráticos, os modismos, as concepções autoritárias e positivistas da educação. Acredita-se que esses grupos estão

procurando trabalhar o processo de avaliação de modo a adjutorar a construção do aprendizado pelo aluno.

4. AVALIAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

De acordo com o artigo 24, inciso V, da lei 9394/96, a verificação de rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- 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 as eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluído com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos e recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

O dispositivo legal citado leva-nos a pensar sobre seis pontos importantes: notas e menções, qualidade e quantidade, período letivo e provas, aceleração dos estudos, atividades de recuperação e frequência.

Notas e menções. O aproveitamento pode ser expresso em notas (de 0 a 10 ou de 0 a 100) ou em menções, que podem ser conceitos (ótimo, bom, regular, insuficiente) ou simplesmente letras do alfabeto (A, B, C, D, E). Na prática, embora sejam utilizadas menções, na maioria dos casos as mesmas se referem a escalas numéricas. Exemplo A= 9 e 10; B = 7 e 8; C = 5 e 6; D =3 e 4; E= 0, 1 e 2. Portanto, não há muita diferença entre a utilização de notas ou menções. Em ambos os casos os alunos são enquadrados dentro de uma escala. E esse enquadramento quase sempre é arbitrário e traz consequências negativas, tanto para o desenvolvimento pessoal do aluno quanto para o desenvolvimento social do grupo.

A atribuição de notas ou menções pode, por um lado, levar o aluno a estudar apenas para não ficar entre os últimos ou principalmente para ficar entre os primeiros. Nos dois casos há uma grave distorção, pois o aluno deve estudar para aprender e para realizar-se pessoal e socialmente. Por outro lado, ela parece contribuir para que se crie um clima de competição entre os companheiros, o que é danoso para o desenvolvimento social, na medida em que a competição pode tornar-se exacerbada, a ponto de dificultar ou impedir a convivência, a ajuda mútua e a solidariedade.

Qualidade e quantidade. Segundo a lei, na avaliação do aproveitamento deve-se dar mais ênfase aos aspectos qualitativos que aos quantitativos. Esse ponto é importante, mas tem sido mal interpretado na maioria das escolas. Vejamos dois erros que podem levar ao não cumprimento da lei:

-Em muitas escolas leva-se em consideração o aspecto qualitativo, mas este não é preponderante sobre o quantitativo. Em outras palavras, a quantidade, entendida como acumulação de conhecimentos-principalmente através da memorização-continua a ter mais peso que os aspectos qualitativos. Há estabelecimentos, por exemplo, que atribuem o peso “8” à quantidade e o peso “2” à qualidade, na formação da nota final.

Os aspectos qualitativos não são interpretados adequadamente. Em muitas escolas, entende-se por aspecto qualitativo simplesmente o comportamento do aluno: se ele fica quieto, não conversa, atende ao professor etc., recebe o conceito elevado; se conversa, parece não prestar atenção, faz muitas perguntas etc., recebe um conceito baixo.

Evidentemente, não é assim que deve ser interpretado os aspectos qualitativos. Eles estão inteiramente relacionados aos próprios objetivos da educação e do ensino.

Portanto, avaliar o aproveitamento não é uma tarefa simples. É preciso que o professor tenha muito cuidado, pois são pessoas humanas que ele está avaliando. Ao atribuir uma nota ou uma menção, o professor deve sempre se perguntar: será que estou dando mais importância aos aspectos qualitativos? Será que estou levando em consideração todos os aspectos qualitativos?

Período letivo e provas. Trata-se de outro ponto fundamental, que geralmente não é fundamental, não é levado em consideração. A lei diz claramente que os

resultados do período letivo devem preponderar sobre os resultados das provas. O que isto significa? É simples. Grande parte da escola divide o ano letivo em quatro bimestres; dá-se uma nota ou menção em cada bimestre e, no fim do ano, atribui-se o resultado final. De acordo com a lei, deve-se proceder da seguinte maneira:

- Na atribuição da nota ou menção do final de cada bimestre, deve-se levar mais em conta o que o aluno fez durante o período do que o resultado obtido por ele na prova que, eventualmente, tenha feito no fim do bimestre. No entanto, muitas vezes ocorre o contrário, ficando a prova com peso maior. Tal procedimento é errado porque não leva em conta o fato de que a prova é apenas um momento do bimestre e dificilmente traduz tudo que foi feito durante esse período. Está errado, também, porque contraria a lei.

- Quando existe prova de fim de ano, na atribuição da nota final, devem-se levar mais em conta os resultados obtidos durante o período letivo do que os resultados da prova, pelas mesmas razões apontadas no item anterior.

Aceleração dos estudos e avanço nos cursos e nas séries. A aceleração dos estudos é uma possibilidade aberta aos alunos com atraso escolar: àqueles alunos com lacunas em conteúdos anteriores àqueles da série em que estão, devem ser oferecidas oportunidades de estudar os pontos faltantes, com a finalidade de permitir-lhes acompanhar a classe de que fazem parte.

Se há alunos com atraso escolar, pode haver outros que estejam mais adiantados que a maioria dos colegas, que já tenham estudado e aprendido os conteúdos da série em que estão. Para estes, abre-se a possibilidade de que, mediante uma criteriosa verificação do seu aprendizado, possam ser reclassificados para uma série seguinte. Não há por que reter o aluno um ano inteiro numa série se ela já domina o conteúdo da mesma. Nada mais lógico, portanto, que eu possa avançar mais rapidamente que os colegas. A lei propõe, assim, o respeito ao ritmo e à velocidade de aprendizagem de cada aluno.

Atividades de recuperação. Estas atividades devem ser organizadas para aqueles alunos que têm maiores dificuldades na aprendizagem correspondente aos conteúdos da sua série. Os estudos de recuperação correspondem aos conteúdos da sua série. Os estudos de recuperação devem ocorrer, de preferência, durante o período

letivo, como muitas escolas fazem. É claro que a recuperação é muito mais eficiente quando feita ao mesmo tempo que os assuntos nos quais os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem são estudados pelo restante da turma. Trata-se de atividades extras destinadas àqueles alunos que não alcançam pleno êxito no tempo normal das aulas.

Frequência. De acordo com a lei, “o controle da frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (art. 24, VI).

O dispositivo acima indica que a chamada oral não é a única maneira de controlar a frequência dos alunos. É preciso que as escolas e os sistemas de ensino encontrem alternativas para o controle da frequência, pois a chamada oral acaba subtraindo preciosos momentos do já escasso tempo de aula, em prejuízo das atividades dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem.

4.1 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A Lei, como vimos, usa a expressão “verificação do rendimento escolar”. Verificar, numa de suas acepções, quer dizer comprovar, rendimento pode ser entendido como eficiência. Então, de acordo com a lei, cabe à escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades escolares, ou seja, avaliar o êxito por eles alcançado no processo de ensino-aprendizagem.

Mas como comprovar esse êxito? Como avaliar? Avaliar é um processo complexo, geralmente impreciso, inexato. Não é a mesma coisa que medir, pois para qualquer medida pode-se dispor de instrumento precioso: uma régua, uma balança, etc. e quanto mais preciosos os instrumentos, mais exata a medida. Com a avaliação é diferente, pois não há instrumentos precisos de avaliação. Além disso, não se avalia um objeto concreto, observável, e sim um processo humano contínuo, e um momento, aquele no qual se avalia, está longe de representar a totalidade do processo.

Para tentar contornar esse problema e evitar avaliações precipitadas, para impedir que a avaliação de um momento seja generalizada para todo o processo, deve-se proceder a uma avaliação contínua, que capte o desenvolvimento do educando em todo os seus aspectos. Só dessa forma, a avaliação ao invés de prejudicar, poderá auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Para muitas escolas, a avaliação escolar se processa na sala de aula. Depois de um período de aulas, exercícios e práticas escolares, os professores procedem a atos e atividades que caracterizem o que poderíamos chamar de avaliação da aprendizagem escolar. Formulam provas, testes ou outro instrumento qualquer de avaliação, no qual o professor espera do aluno manifestações de condutas esperadas, onde os alunos passam expressar seus entendimentos, compreensão de conteúdos, hábitos e habilidades ensinadas.

No cotidiano, essa avaliação é construída da seguinte maneira: antes do final do bimestre ou unidade de ensino, conforme a determinação da escola, ou seja, o Regimento Interno, o professor formula o seu instrumento de avaliação onde se evidencia, além do conteúdo ensinado, conteúdos extras que o professor inclui para torná-lo mais difícil, oriundo às vezes do próprio humor do professor quanto aos alunos, em função de disciplina ou indisciplina, sucesso ou insucesso, “fraqueza”, ou seja, deficiência acadêmica porventura apresentada pelo aluno – tudo é levado em conta no julgamento e no momento de avaliar o aluno. O aluno, muitas vezes sem entender o que realmente o professor quer saber, entra em pânico e muitas vezes responde o que não corresponde aos quesitos da avaliação, ou deixa em branco algumas questões, demonstrando seu embaraço, desconhecido do que foi solicitado – prova do despreparo e da ineficiência do professor.

Há certo grupo de professores, desde que existe escola, que imaginam que o pavor que o aluno tem de sua disciplina, e o fato de que não se saírem bem, nas avaliações, é verdadeira demonstração de sapiência, capacidade e autoridade, pois, para o menor entendedor de educação, numa avaliação qualquer, se houver 50% de alunos reprovados, já se configura um quadro demonstrativo da falta de qualidade do professor, que, ao invés de se reger de autoridade fanática em cima do aluno, deveria

repensar o quadro e proceder a um feedback em relação às falhas e reais necessidades do educando, recuperando-o, fazendo-o, processo ensino-aprendizagem evoluir e gerar o crescimento de ambos os lados dentro de suas limitações.

5. CONCLUSÃO

A verdadeira função da avaliação da aprendizagem deveria ser auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Enquanto esta estiver polarizada por exames e provas, não cumprirá sua função de oferecer pré-requisitos na decisão da melhoria da aprendizagem e da qualidade do professor, decidindo positivamente na vida do aluno. Cada aluno que se marginaliza no ato de avaliar é um aluno perdido social e economicamente, ele perde o interesse pela escola, torna-se inteiramente revoltado no meio social, castrado em sua perspectiva de vida e seus anseios, pela ignorância e falta de consciência do professor, gerando conflito no meio familiar com abrangência enorme na sociedade, criando mais uma mente agressiva e degradante para influir negativamente no meio em que vive e proliferar novos “modelos” de revolta contra a educação, a política e a sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. **Estratégias de avaliação formativa**: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação: In: Avaliação num ensino diferenciado – Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra, março 1978. Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 175-209.

BLOOM, B. S.; HASTING, J. T.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New york: McGraw – Hill, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Título V, Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I- Das Disposições Gerais – Artigo 24, inciso V, item a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas: técnicas de construção**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Processo de mudança na avaliação da aprendizagem: o papel do professor – representações e práticas**. 1998. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática) – FE/USP, São Paulo. 1998.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.