

ARTIGO ORIGINAL

BERTINO NETO, Severino^[1]

BERTINO NETO, Severino. Avaliação diagnóstica da aprendizagem como processo de construção de autonomia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 03, pp. 40-52. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/construcao-de-autonomia>

Contents

- RESUMO
- 1. INTRODUÇÃO
- 2. AS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR
- 3. ASPECTOS E FUNÇÕES ESSENCIAIS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
- CONSIDERAÇÕES FINAIS
- REFERÊNCIAS

RESUMO

O presente estudo constitui-se como resultado de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo principal conceituar a avaliação da aprendizagem, identificando os diferentes conceitos com que teóricos tratam o tema; bem como as formas de sua apresentação e constituição. Ademais, a pesquisa procura descrever de forma explicativa o modelo diagnóstico de avaliação comparativamente as outras formas que historicamente se fizeram, e fazem, presentes no ambiente educacional brasileiro. O processo de avaliação da aprendizagem requer uma ampla análise quanto aos objetivos pretendidos, os atores envolvidos, a mediação desenvolvida e as atividades e instrumentos com que se reveste e se realiza. Imersa num estado neoliberal e frente a um intenso processo de globalização, é fundamental que a educação brasileira se organize de tal modo que possa realmente oferecer condições de formação com qualidade e com igualdade de direitos a todos.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica, aprendizagem, concepções, processos de avaliação,

autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Como ato/ ação humana, o processo de avaliar ocorre a todo momento, quer de forma sistematizada por processos e etapas, que de modo informal a partir de escolhas, reflexões ou análises que fazemos em nosso cotidiano de vivências e de relações sociais. Avaliar, antes de tudo, constitui-se como processo de perceber, analisar, julgar e atribuir um determinado juízo de valor a algo, alguém ou alguma coisa. (BOTH, 2007).

Dessa forma, podemos entendê-la como

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmado se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 2001, p.29, 30).

Quando desenvolvida no ambiente escolar, configura-se a partir de processos sistematizados e estreitamente relacionados a um determinado fim, ou objetivo a ser alcançado. Isso pressupõe entender que, a avaliação escolar, relacionando-se a um determinado objetivo, mesmo que ele não se encontre explicitamente percebido; demanda o entendimento de que todo processo de avaliação se encontra subordinado a uma determinada visão de mundo, a uma certa concepção de prática educativa, como é o caso da avaliação da aprendizagem; é, por isso, sempre estará permeada por um viés ideológico que a originou e que a estrutura. (VILLAS BOAS, 2006).

Assim, não é possível compreender a importância da avaliação dentro do contexto educacional sem considerar as forças/ poderes que a determinam enquanto processo de verificação, ao mesmo, medição; sem atentar para o fato de que ela reflete, mesmo que de forma implícita, os objetivos que subjazem a todo e qualquer prática educacional institucionalizada.

Frente às dinâmicas e impactantes decorrentes do processo de globalização e da emergência e afirmação dos estados estruturados pelo modelo neoliberal, a instituição escolar, inserida

nesse contexto; teve e ainda tem suas práticas remodeladas e ou adaptadas para se adequar às novas realidades econômicas e sociais que se configuram.

Consequentemente, o processo de avaliação desenvolvido no âmbito escolar, direta e indiretamente, terminará por se adaptar/ estruturar segundo as regras que estruturam e determinam a economia; ainda que envolvido por uma áurea de democratização e de livre concorrência.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais. (GENTILI, 1996, p. 18).

Torna-se, pois, fundamental, entender os processos históricos pelos quais a avaliação escolar passou e as concepções e formas das quais a educação pode se valer no objetivo institucional de promover a formação integral e interativa dos cidadãos da sociedade em que se encontram inseridos.

2. AS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Analisando a questão da avaliação da aprendizagem no contexto escola, Luckesi (2003) aponta o fato de que esse processo se constitui a partir de múltiplos objetivos e que, em decorrência disso, não pode ser entendida a partir da simples mensuração através de códigos numéricos.

Nesse mesmo sentido, Sant'Anna (2001), destaca que que a avaliação da aprendizagem escolar é múltipla porque não ocorre num único sentido. Ou seja, não se avalia apenas o rendimento, domínio ou desenvolvimento de habilidade e competências por parte do aluno. Mas sobretudo, e paralelamente, encontram-se sendo avaliados o próprio processo educativo, os professores e as metodologias de se valem em sua prática pedagógica.

Tais posicionamentos implicam o entendimento de que o processo de avaliação escolar da

aprendizagem, ainda que focalize o aluno como elemento de desempenho; na verdade, o que deve estar como elementos de centralização e de atenção maior é o próprio processo educativo, já que, de forma invariável, a aprendizagem do aluno, salvo casos extremos, decorre essencialmente dos procedimentos pelos quais passou no processo de contato, utilização e domínio de formas de conhecimento. (BOTH, 2007).

Trata-se, pois, de avaliação não apenas o desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas a uma determinada forma de conhecimento. Antes é um conjunto de procedimentos que permite ao educador e à instituição escolar o repensar de suas práticas, de suas estratégias e métodos; assim como dos objetivos que a instituem e a fundamentam.

Entretanto, essas visões mais abrangentes e mais próximas duma real efetivação de um projeto de escola com qualidade equidade são concepções recentes e em não raros casos, poucos entendidas e adotadas na escola pública brasileira. Ainda resistem e são amplamente utilizadas modelos mais próximos de exames que de avaliações. Exames esses largamente utilizados no século XVI e que foram remodelados a partir das sistematizações escolares produzidas pelos jesuítas e com larga aplicação a partir do século XVII, adequando-se ideologicamente à ascensão da classe burguesa. (LUCKESI, 2003).

A mudança de paradigma conceitual e nomenclatura dos exames para as avaliações de aprendizagem escolar que hoje verificamos, processa-se sobretudo nas três primeiras décadas do século XX, em grande parte pela influência das teorias de Tyler e Bloom quando os processos de aprendizagem assumem relevância destacável dentro da instituição escolar. (HOFFMMAN, 2009).

Assim,

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (AFONSO, 2000, p. 30).

Atualmente, ainda que falemos em avaliação da aprendizagem e não exames, Luckesi (2003), alerta para o fato de que ainda vigoram procedimentos mais relacionados à aplicação de exames que do desenvolvimento de processos avaliativos.

Por isso, nos alerta o autor supracitado de que a avaliação da aprendizagem escolar ainda é claramente entendida como processo de mensuração e classificação para um posterior estabelecimento de juízo de valor baseado antes em números que em ações de observação, acompanhamento e análise das causas que dificultam o processo de aquisição, domínio e utilização de conhecimentos.

Essas atitudes e procedimentos decorreram, em grande parte da influência da Psicologia Comportamental; já que, dado seu viés tecnicista, segundo Caldeira (1997, p.53), toma como “preocupação [...] as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas”.

Dessa forma, a partir da utilização de testes, acreditava-se ser possível verificar e, posteriormente, mensurar a aprendizagem como se ela fosse não processo, mas experiência adquirida e, assim, pudesse ser medida a partir de instrumentos de constatação; numa nítida orientação positivista.

Por conseguinte, Gatti (2003, p. 110) indica que “Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno”. Grandeza essa que atende aos objetivos tecnicistas e não de uma escola democrática.

E ainda que a atual escola pública brasileira se pretenda democrática e funcional como instituição de resgate e construção da cidadania, junto a grande parte dos professores permanece cristalizada uma visão técnico-positivista da avaliação e, para muitos, não se opera qualquer distinção entre medir, classificar e qualificar o processo de aprendizagem escolar.

É por isso que Libâneo (1994, p. 195) entende a complexidade do processo de avaliação de aprendizagem escolar, afirmando que ela

[...] não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração

apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Entre o diagnóstico e o controle, rotineiramente, predominam práticas em que o segundo torna-se o elemento condutor do processo uma vez que se procura evidenciar resultados “palpáveis” manifestados e representados por meio de notas. (PERRENOUD, 1999). E por constituir-se em uma somatória de valores alcançados, ou não, tem como função unicamente estabelecer critérios válidos para se aprovar ou reprovar os alunos.

Assim, quando o controle prepondera sobre o diagnóstico, o processo de avaliação estrutura-se

[...] como instrumento de poder e controle, a serviço da passividade, do autoritarismo, da competição, do individualismo, do consumismo, ou a serviço da construção de uma sociedade solitária que liberte o indivíduo para que o mesmo realize seus potenciais e, ao mesmo tempo, leve em conta os vínculos entre as pessoas e a integração da comunidade humana no ambiente natural. (SOUZA, 2002, p. 08).

A questão da avaliação da aprendizagem enquanto processo necessário para formulação de diagnósticos, tem seu início a partir da década de 1970, quando, então, o viés da qualidade passa a ser compreendido como elemento superior à mensuração tecnicista.

Nessa perspectiva, faz-se necessário entender que a avaliação da aprendizagem que toma como base a produção de dados para diagnósticos, e não mis para simples elaboração de esquemas ou escalas classificatórias; implica a nítida separação entre instrumentos e processos, entendendo aqueles como subsidiários e subordinados a este. (GIL, 2006). A avaliação constituindo como procedimento para construção de diagnósticos revela-se como atividade em que não apenas se aprende; mas essencialmente passa-se a aprender a aprender. (LUCKESI, 2003).

E por alimentar continuamente práticas que favorecem a aprendizagem, a avaliação da

aprendizagem configurada como diagnóstico passa a não mais classificar ou regular a atividade docente, mas torná-la atividade de formação contínua e emancipatória porque

[...] tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (GIL, 2006, p. 247, 248).

Diferentemente da avaliação somativa de cunho positivista, a avaliação diagnóstica e a formativa tomam os resultados não como valores em si mesmo, classificáveis ou que podem ser representados em uma escala; mas, sobretudo, verifica o rendimento em termos de aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades e de competências cognitivas. Seus objetivos não estão atrelados aos conteúdos utilizados, senão aos objetivos estruturados com base nas competências necessárias ao educando. (GIL, 2006).

A mudança, entretanto, do paradigma somativo para o diagnóstico e o formativo implica basicamente o entendimento das reais funções da avaliação da aprendizagem no contexto escolar e dos pesos que cada uma delas deve apresentar na análise do desempenho do aluno; como também do professor e de sua prática educacional.

Por conseguinte, ainda que a avaliação da aprendizagem ainda apresenta também uma função somativa, esta não pode, ou deve, se constituir como um fim em si mesma. Mas como o elemento com o que se pode construir, analítica e reflexivamente, as revisões e reestruturações fundamentais da prática docente, tornando-se formativa pela possibilidade que apresenta de possibilitar aos professores subsídios para reformularem suas atividades e, consequentemente, tornarem a aprendizagem mais significativa. (LIBÂNEO, 1994, p.98).

Nesse viés, o processo de avaliação no contexto educacional precisa ser capaz de fornecer elementos para que a instituição escolar possa identificar, analisar, refletir e propor/ praticar ações que ampliem e melhorem as condições de mediação da aprendizagem dos alunos; por meio da melhoria e ampliação das condições dos professores acerca de suas práticas.

É, assim, o estabelecimento de diálogos entre o professor e sua prática; o aluno e sua aprendizagem.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p.56).

A avaliação formativa, portanto, estabelece-se com a intenção de comunicar resultados obtidos durante o desenvolvimento de atividades; quer seja o professor, quer seja o aluno, as informações possibilitam analisar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos envolvidos (aluno e professor) a identificação de deficiências ou insuficiências e sua posterior reorganização com fins a melhorias no desenvolvimento de habilidade e competências. (SANT'ANNA, 2001).

Sendo, pois, eminentemente “[...] uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 195); o processo de avaliação da aprendizagem demanda planejamento reflexivo e organizado em razão do objetivo comum de formação integral do aluno.

3. ASPECTOS E FUNÇÕES ESSENCIAIS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No desenvolvimento de sua prática pedagógica, os professores, como principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem; observam, analisam e atribuem significados à diversas etapas das atividades educativas. Assume, pois, o papel de avaliadores do desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos.

Nesse processo, não estão envolvidas apenas o que se observa, mas essencialmente quem observa e como sua observação é desenvolvida, já que sua prática profissional se encontra permeada por todo um conjunto de valores, de vivências; assim como das formas de conhecimentos que dominam. Ou seja, toda e qualquer atividade desenvolvida pelos professores “vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o

educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica". (SORDI, 2001, p.173).

É por isso, que o desenvolvimento de processos avaliativos voltados para a formação do aluno, demandam a implementação de práticas diagnósticas e de uma concepção de que as informações recolhidas durante esse processo se configuram como agrupamento de etapas de diferentes momentos da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a aprendizagem não mais se constitui como processo finito, para o qual se estabelecem instrumentos, ou mais comumente, um único instrumento de verificação; mas processo transformacional que se modifica pela experiência e pelas vivências e que, por isso é ativo na construção pessoal do conhecimento.

De instrumentos reguladores e doutrinadores, a avaliação passa a se configurar como processo de construção de habilidades e competências que extrapolam o contexto escolar e se ressignificação no contexto social. (FREIRE, 2001). O processo educativo desenvolvido pelo viés diagnóstico pressupõe, pois, uma educação de cunho emancipatório, não excludente ou doutrinaria.

Entretanto, a escola que hoje se encontra em meia aos valores, concepções e práticas do estado neoliberal; demanda resultados, metas e representações escalares que possam orientar seus pretensos paradigmas de democracia e de liberdade social.

Na contramão, as tendências inovadoras da prática educativa propõem-se ao projeto de construção do conhecimento, por parte do aluno; de forma reflexiva, interativa e, principalmente, autônoma. Por isso, o processo de avaliação delas resultante implica o desenvolvimento de novas posturas e procedimentos por parte dos professores; por conseguinte, a avaliação deverá representar

[...] como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI (2003, p.33).

Apresenta-se, assim, como modalidade avaliativa que se propõe a superação dos simples

resultados numéricos aferidos por instrumentos individualmente ou por um conjunto de instrumentos objetivos e junto aos quais não se visualiza a subjetividade do aluno.

Dessa forma, para avaliação diagnóstica, importam mais, e são seus balizadores; os processos, a forma como as atividades são desenvolvidas e recebidas que os produtos decorrentes delas. Assim, os elementos quantificáveis ou mensuráveis obtidos servem como base para a reflexão, análise, tomada de decisões e elaboração de novas práticas. (DEMO, 2004).

Nos processos avaliativos de orientação somativa, os resultados encontram seu fim, seus objetivos, em si mesmos; ou seja, são tomados como uma realidade acabada e, consequentemente, imutáveis. Os juízes decorrentes são totalitários e reguladores porque estabelecem escalas padronizadas de aproveitamento sem considerar as variáveis do processo educativo ou mesmo o papel do professor como modelador das atividades que foram desenvolvidas. (LUCHESI, 2003).

A educação, por esse viés, não representa um processo dinâmico porque não se propõe a transformações, nem mesmo interativo, pois não concebe o papel do professor em seu desenvolvimento. Os elementos avaliados restringem-se unicamente ao desempenho do aluno, excluindo o papel do professor em seu processo. Os juízos resultantes da avaliação somativa, são classificatórios e independem da análise qualitativa do professor ou de planejamentos interventivos porque se encontram já estipulados em escalas de aproveitamento.

Cria-se, dessa forma, uma cultura voltada apenas para a aprovação ou reprovação; tanto junto aos alunos e pais, quanto aos educadores.

O nosso sistema de ensino só visa estatísticas que contenham abandono/matrícula, aprovação/reprovação, não se importam em saber quais os conteúdos que são passados nem como são avaliados. O mais comum nas escolas é a preocupação voltada apenas na aprovação. Pais, alunos e especialistas têm sempre as atenções voltadas somente para a aprovação. Todos querem o avanço nas séries, quando se inicia o ano letivo todos querem saber como será para passar, ou seja, quanto terei que obter de média para a aprovação, como será a

forma de cobrança do aprendizado. (SILVEIRA, 2001, p.12).

A avaliação de natureza diagnóstica é essencialmente formativa porque se configura num processo de desenvolvimento e construção da autonomia do aluno, e também do professor; já que ambos se encontram diretamente envolvidos.

E, ainda que em diferentes posições, ambos estão em estado de aprendizagem; aquele pelo contato, experimentação e domínio das formas de conhecimento, este, pela experimentação metodológica e análise das condições e atividades criadas para seus alunos. É por isso que a avaliação não se constituirá como punição, classificação ou rotulação do aluno; porque não apenas ele se encontra em situação de aprendizagem.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p.56).

Como elemento essencial do processo educativo, a avaliação precisa estruturar-se com base em pressupostos pedagógicos e não políticos. E como nos aponta Luchesi (2003), é um recurso extremamente necessário na prática docente; desde que orientada por uma visão reflexiva e analítica tendo o aluno como principal responsável pela construção de suas formas de conhecimento, e o professor como o principal agente mediador entre ele, o aluno, e a construção da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando observamos os processos de avaliação de aprendizagem identificáveis na escola pública brasileira atual, quase sempre somos tomados por uma concepção negativista para qual o processo é difícil não apenas para o aluno como também para o professor; bem como pela constatação de que as práticas ainda se encontram enraizadas numa tradição tecnicista de cunho positivista.

Esquece-se frequentemente que esse processo precisa ser realizado de forma contínua, reflexiva e atentando sempre para o objetivo de formação, de construção da autonomia do aluno, como também do professor, em relação às formas de conhecimento com que se tem contato.

A avaliação da aprendizagem escolar não pode ser concebida e desenvolvida como processo de medição daquilo que se adquiriu ou não; como pressupõem práticas voltada exclusivamente ao objetivo de mensurar quantitativamente e num determinado período a capacidade de o aluno dominar este ou aquele conhecimento.

Essencialmente, a avaliação precisa se fundamentar em uma sólida e abrangente visão de mundo em que o conhecimento não apresentado em compartimentos destacáveis e separados; senão como construção social, compartilhada entre seus atores principais e voltada para situações de interação e cooperação.

As diferentes concepções de avaliação pelas quais a escola brasileira passou e que, algumas, ainda subsistem, mesmo em meio à emergência da necessidade de transformação da educação pública; atestam a urgência da criação de novos paradigmas que melhor orientam a prática docente e a tornem mais próxima e reflexiva frente ao desenvolvimento do aluno.

Isso pressupõe a utilização do diagnóstico como meio essencial para que a avaliação não se reduza a um simples instrumento de verificação voltado, antes, às necessidades do modelo neoliberal que das aspirações sociais.

É preciso, sobretudo, que os instrumentos de medição não se esgotem em si mesmo e que não representem o final do processo de educação, mas que se tornem o elemento periférico com que podem ser desenvolvidas, efetivamente, análises e reflexões fundamentais para a proposição e transformação de práticas que se mostram ineficazes ou insuficientes frente às necessidades do aluno e da sociedade.

Assim, não sendo um fim em si mesma e manifestando-se de forma diagnóstica; a avaliação da aprendizagem precisa promover, de forma significativa a ampliação de habilidades e competências capazes de propiciar a reflexão crítica, a interação ativa e o exercício pleno da cidadania.

Por isso, é essencial que o professor, principal ator da mediação educativa, entenda e conceba suas práticas como ações formadoras, como potencialidade de construção e reflexão para o aluno e para ele mesmo, também em aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOTH, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

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

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan./jun. 2003. p. 97-113.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN J. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Uma visão construtivista do erro. In: _____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 20. ed. (rev.), Porto Alegre: Editora Mediação, 1993., 2003. p.47-68.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.

In: ALVES, M.L. et al. (Orgs.). Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, 1994. p.51-59.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVEIRA, J.J. Avaliação da aprendizagem escolar. 2001. p.30. Monografia apresentada Universidade Cândido Mendes para conclusão do curso de Pós-Graduação “Latu Sensu” em Docência Superior.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. Proposições, v. 9, n. 3, nov. 1998. p.19-27.

^[1] Mestre em Ciências da Educação.

Enviado: Fevereiro, 2021.

Aprovado: Março, 2021.