



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/

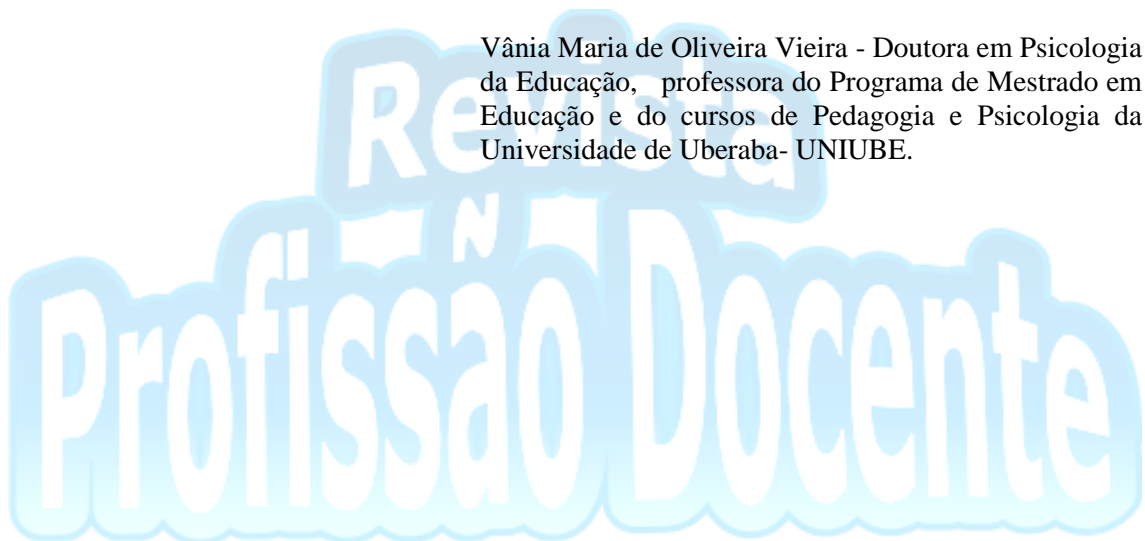


UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**EDUCATIONAL EVALUATION: SOME THEORETICAL CONTRIBUTIONS
TO TEACHER'S EDUCATION**

Vânia Maria de Oliveira Vieira - Doutora em Psicologia da Educação, professora do Programa de Mestrado em Educação e do cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade de Uberaba- UNIUBE.





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO

Esse estudo contém algumas considerações teóricas acerca da avaliação educacional. Apresentamos o significado do termo “avaliação” e um breve histórico sobre acontecimentos, tanto no contexto das concepções\teorias\métodos da avaliação educacional, como também, no que diz a legislação brasileira sobre essa questão. Entrelaçamos algumas discussões de diversos autores contemporâneos que sinalizam mudanças no campo da avaliação da aprendizagem e apregoam a superação de uma avaliação excludente, classificatória e punitiva.

Palavras-chave: Contribuições Teóricas, Formação de Professores, Avaliação Educacional.

ABSTRACT

This study contains some theoretical considerations about educational evaluation. We present the meaning of the term “evaluation” and a brief history about happenings, as much as in the context of conceptions, theories, methods of educational evaluation, and also regarding the Brazilian legislation about this matter. We interlinked some discussions of several contemporary authors who signal changes in the field of the learning evaluation and proclaim the overcoming of an exclusionary, classificatory and punitive evaluation.

Key-words: Theoretical Contributions, Teachers Education, Educational Evaluation.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO

Avaliar vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, de acordo com o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo de valor.

A prática de avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade constante no nosso dia-a-dia. Faz parte da nossa vida cotidiana. Franco (1998, p. 119) assevera que “avaliar é uma atividade tão antiga quanto o surgimento da consciência humana”. Segundo essa autora, à medida que os homens começaram a se comunicar, para produzir e garantir a sobrevivência, começaram, simultaneamente, a se avaliar, a se analisar e se julgar. E, nos dias atuais, frequentemente, deparamo-nos analisando e julgando nossos comportamentos e o dos nossos semelhantes, os acontecimentos do nosso ambiente, assim como as situações das quais participamos. Essa avaliação, denominada de avaliação assistemática, inclui apreciação sobre adequação, eficiência de ações e experiências; envolve sentimentos e pode ser verbalizada ou não.

Sobrinho (2002, p. 167) expressa sua forma de entender avaliação, comentando que “a palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor”. Acresce ainda que uma avaliação, além de tomar decisões, deve também conduzir a transformações. Se ela não transformar, qualitativamente, e se não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional. Assim, compreendemos que uma avaliação da aprendizagem não pode ser punitiva, mas, necessariamente, deve fornecer indicativos para o bom êxito da aprendizagem do aluno.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A história da avaliação formal é muito mais antiga do que se tem notícia. O propósito de avaliar indivíduos e programas remonta a 2000 A.C. Worthen e Sanders (1973, p. 59) informam que oficiais chineses, já nessa época, conduziam exames para o



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ingresso no serviço civil. Também educadores gregos, como Sócrates, empregavam avaliações verbais como parte do processo de aprendizagem. E, nos Estados Unidos, há registro de avaliação de programas, em estudos comparativos feitos por Joseph Rice, em 1897-98, sobre o desempenho, em ortografia, de 33000 alunos, pertencentes à rede escolar de uma grande cidade.

Por volta de 1900, os testes e medidas educacionais ganham relevância quando Robert Thorndike enfatiza a importância de medir comportamentos humanos. Esse movimento resultou no desenvolvimento de testes padronizados, para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Surgem, na década de 30, Tyler e outros autores, que introduziram vários procedimentos de avaliações como inventários, escalas e *check lists*, para coletar subsídios sobre o desempenho dos alunos. Nessa época, em consequência desses estudos, a área da avaliação ampliou em muito a idéia de medir a aprendizagem por meio de testes padronizados. Acreditamos que tais princípios influenciam, até hoje, os trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação educacional. É o que veremos a seguir.

As análises de Sousa Z. (1986) sobre textos legais, em nível federal e estadual, desde a década de 30, até a década de 90, tais como: o Decreto nº. 19.890 de 18/04/31; Decreto-Lei nº. 4.244 de 09/04/42; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 4.024 de dezembro de 1961; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 nos possibilitam uma confirmação sobre o caráter excludente de uma avaliação classificatória, enraizada na legislação brasileira, que só foi modificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - A Lei nº. 9394 de 1996.

No Brasil, após a criação do Ministério da Educação, ocorreu a primeira reforma do ensino, prevista no Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931. Ao examinar essa lei, Sousa Z. (1986, p. 44) observou que o termo “avaliação” nem sequer era usado.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Em seu lugar liam-se “provas”, “exames”, critérios de promoção de alunos e outros. A avaliação da aprendizagem era concebida como um procedimento de atribuição de notas aos alunos, ou seja, como um procedimento de medida. A classificação e a seleção dos alunos eram realizadas por meio de notas e constituía-se na finalidade da avaliação. Os procedimentos de avaliações eram feitos com instrumentos de testagem, como: argüição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. A tarefa de avaliar era exclusiva do professor, sendo este assessorado pelo inspetor ao preceder o julgamento das provas.

Na década de 40, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema – Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942.

Nesse documento, o termo “avaliação” já é empregado. Segundo Sousa Z. (1986, p. 48), encontra-se no capítulo IV, art. 30 a definição de avaliação de aprendizagem: “A **avaliação**¹ dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”. Apesar de aparecer a palavra avaliação, ela possui o mesmo significado apresentado na legislação anterior, concebida como procedimento de mensuração.

Em dezembro de 1961 foi aprovada a Lei nº. 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre o que diz essa lei, quanto à avaliação da aprendizagem, podemos inferir que: a avaliação deve ser um procedimento contínuo com acompanhamento constante do desempenho do aluno, e tem como objetivo selecionar aqueles que devem ou não ser aprovados; o professor é visto como elemento responsável para efetuar a avaliação do aluno e utilizar outros procedimentos de avaliação além dos exames e provas - a lei sugere entrevistas, questionários, observações e outros.

¹ Grifo nosso.



Nos dizeres de Sousa Z. (1986, p. 52-53), pode-se observar, ao analisar a Lei nº. 4.024, que:

A avaliação deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressar o quão satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade. O que não está expresso, claramente, são as fontes que darão origem ao estabelecimento dos critérios para julgamento do grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno.

Em 11 de agosto de 1971, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692.

De acordo com as análises de Sousa Z. (1986, p.58-70), sobre avaliação da aprendizagem, é importante reter dessa lei: a avaliação da aprendizagem é abordada como parte do tema avaliação do rendimento escolar que, por sua vez, compreende o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação; define o termo avaliação como procedimentos que determinam, até que ponto, os objetivos foram atingidos, focalizando o desempenho do aluno, nas diferentes experiências de aprendizagens; a avaliação não se caracteriza, apenas, como um procedimento de mensuração, mas é atribuído, também um valor, quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno; a avaliação apresenta como função: apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno e como suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem.

Quanto aos princípios que orientam um programa de avaliação, encontramos a **continuidade**, a **amplitude** e a **compatibilidade** necessárias entre avaliação e os objetivos propostos. Assim, a lei prevê uma avaliação que ressalte que nem todos os



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

aspectos avaliados devem ter peso para a decisão, quanto à promoção do aluno. Todavia deve estar também voltada para os aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Essa lei indica que os instrumentos de avaliação devem ser elaborados pelo professor, o qual deverá observar a norma de preponderância dos aspectos qualitativos.

Se comparada com a legislação anterior, constata-se que houve uma ênfase na definição de avaliação, como processo amplo e contínuo, que visa verificar o alcance dos objetivos educacionais definidos. A função classificatória persiste e há uma ênfase na função de retroalimentação.

Com relação a considerações acerca da legislação no Brasil sobre a avaliação da aprendizagem, da década de 30 à de 90, Sousa Z. (1986, p. 70) afirma que:

Ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicial e predominantemente, no espaço de tempo considerado, um julgamento do desempenho do aluno, que procurava ser imparcial e objetivo, feito a partir do cômputo de acertos e erros apresentados às questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como um procedimento de julgamento do desempenho do aluno, baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, que deve ser realizado de forma ampla e contínua.

A autora aponta ainda que a finalidade da avaliação até 1961 era apenas classificatória e em 1971, foi acrescida com a visão de acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares. “A lei prevê mecanismo que visam a minorar a problemática de reprovação do aluno, tais como os estudos de recuperação e o sistema de avanços progressivos” (SOUSA Z, 1986 p. 70).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

PROPOSTAS PARA SUPERAR UMA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA, SELETIVA E EXCLUDENTE.

Passaremos agora a discorrer sobre as idéias de alguns autores que expressam, em seus discursos, o desejo de que a avaliação deixe de ser classificatória, seletiva e excludente.

Abordaremos diversos autores em um só texto, para facilitar, propositalmente, nossa interlocução com eles.

Apontamos, inicialmente, um artigo de **Clarilza Prado de Sousa, “Avaliação Escolar: limites e possibilidades”** (1994, p. 89-90), que evidencia propostas de mudanças no campo da avaliação escolar. Nele encontramos um discurso explícito de reflexões que argumentam em favor de uma avaliação processual, dialógica, interativa e que leve a uma ação transformadora.

No decorrer deste estudo, apresentaremos, na íntegra, alguns fragmentos desse artigo com o intuito de não só nos apropriarmos das suas reflexões como também entrelaçar outras idéias de outros autores, provocando, assim, uma interlocução esclarecedora.

Nesse artigo, Sousa C. (1994, p.89) nos diz que:

A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino.

Para essa autora, a avaliação da aprendizagem deixa de girar exclusivamente



em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, isto é, a avaliação deixa de ser sinônimo de “mensuração”. E, assim, passa a centrar as atenções nas condições em que é oferecido o ensino. Importam, aqui, a formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e a organização da escola. A avaliação tem como função oferecer dados que permitam ao professor conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para providenciar os meios para que ele aprenda o necessário e dê continuidade aos estudos.

Sousa Z. (2003, 45) aponta que a atual proposta para a avaliação educacional é uma teoria com vistas em princípios e valores comprometidos com a transformação social, que não tenha como referência apenas as questões técnicas da avaliação, mas que forneça informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e que possibilite aos professores identificar as causas de insucesso ou sucesso escolar de seus educandos. Permite-se, assim, redimensionar a prática pedagógica quando se fizer necessário.

Sousa Z. (2004, p. 178), em outra obra, ao analisar coletâneas de publicações sobre Avaliação Educacional, dos 40 anos da Fundação Carlos Chagas, destaca importantes informações de alguns autores, que muito têm contribuído para que mudanças ocorram no campo da avaliação. Assim, cita Vianna (1982), lembrando que esse autor comenta, em seu artigo, com o título: “Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador”, que medir e avaliar são expressões frequentemente usadas como equivalentes; porém, Vianna (1982, p. 10) afirma que:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. (...) Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se

efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Para Sousa Z. (2004, p. 178), a diferenciação explicitada nessa referência abriu, no Brasil, “uma nova perspectiva conceitual, alargando os horizontes e finalidades da avaliação educacional”.

Dialogando também nesse sentido e com os mesmos propósitos de Sousa Z, Saul (1985, p. 43) registra alguns acontecimentos significativos que ocorreram em prol de mudanças no cenário da avaliação educacional. Dentre muitos, a autora aponta algumas publicações de textos compilados de autores estrangeiros, realizadas por Clarilza Prado de Sousa e Maria Amélia Goldberg, com o título: “Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, controvérsias, desafios” (1982). Essas publicações despertaram na comunidade de pesquisadores brasileiros da área da educação, uma preocupação em discutir e aprofundar temas ligados à abordagem qualitativa em avaliação educacional. Tal preocupação resultou, inicialmente, em alguns movimentos, como seminários, semanas de estudos e outros, em que se privilegiaram experiências de avaliação de caráter qualitativo.

Saul (1994, p. 63), com uma ampla experiência em pesquisas sobre avaliação do rendimento escolar, afirma que é comum ouvir dos professores a insatisfação com a avaliação que fazem. Apontam que gostariam de melhorar o processo de avaliação e, mais ainda, consideram que, mudando a avaliação, melhora-se a qualidade do ensino. Sobre isso, a autora ressalta que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico, [...] ela faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso – ter a crença de que, mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da Educação”. Afirma, ainda, que a avaliação deve mudar sim,

mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Nesse sentido, a autora assim se pronuncia:

Isso precisa vir no conjunto das transformações das ações que se dão em sala de aula e na escola. Se não invertermos a pedagogia da avaliação pela pedagogia do ensino-aprendizado, não vamos alterar o processo educacional. Podemos, sim, começar pela avaliação. (SAUL, 1994, p. 66)

Entendemos, assim, que Saul apóia as mudanças no campo da avaliação educacional, mas apregoa que esse trabalho só terá sentido se entendermos a avaliação vinculada a uma prática pedagógica.

Ressalta, ainda, o fato de a avaliação ser reconhecida por muitos, como uma prática ameaçadora e autoritária. Sobre isso, Saul (1994, p. 65) esclarece: “mas ela não é isoladamente autoritária. Ela o é, porque está no bojo de um conjunto, de uma Educação entendida como transmissora de informações, que é igualmente autoritária”.

Embora Sobrinho (2003, p. 97) comungue com as idéias do artigo citado, ao discutir questões referentes à política, reforma e avaliação institucional, aponta algumas críticas, que, de certa forma, encontram-se imbricadas na avaliação da aprendizagem educacional. Para esse autor, “ultimamente tem havido um deslocamento da atenção: dos objetivos, aos instrumentos e procedimentos de medida”. Afirma ainda que “nos últimos anos, o centro de atenção da técnica se deslocou da adequada formulação dos objetivos à preocupação pelo modo de medi-los”. A esse respeito, acrescenta que isso não significou a ausência de valor dos objetivos, que continuam gozando de grande prestígio por parte dos agentes estatais, porém camuflados por nomenclaturas diversas como competências, habilidades, parâmetros e similares. (SOBRINHO 2003, p. 97).

Do ponto de vista de Sobrinho (2003, p. 135), “hoje a avaliação se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda”. Nesse sentido, a

complexidade da avaliação tem relações estreitas com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais.

Vianna (2003a, p. 43), que muito tem contribuído com seus estudos e vivências para uma compreensão maior acerca da avaliação educacional, principalmente a avaliação institucional ou em larga escala, ressalta que a avaliação educacional, a partir dos anos 90, passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diversos níveis administrativos, “como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais”. Assim, esperavam que os processos avaliativos determinassem a elevação dos padrões de desempenho da educação. Porém, como afirma esse autor, “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos”.

Vale lembrar Vianna (2003a, p. 46) quando ressalta que:

Avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso. A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas conseqüências.

Vianna deixa claro que o processo ensino-aprendizagem se realiza por meio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão. A esse respeito Vianna (2003a, p. 47) aponta que:

Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade\serie; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares. O fracasso ou o



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre, está relacionado ao professor, que muitas vezes, por si, não tem condições de atuar, visando à eliminação desses fatores.

Bem sabemos que o ato de avaliar implica também levar em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais de um contexto educativo. Segundo Vianna (2003a, p. 47) essas variáveis podem, muitas vezes, “invalidar as ações subsequentes ao trabalho de avaliação”.

Vianna (2003b, p. 33) acrescenta que uma “avaliação não pode ignorar as várias dimensões do contexto escolar”. É preciso considerar as suas influências. Em outras palavras: não se pode deixar de levar em conta que os dados obtidos por meio das avaliações devem ser, necessariamente, interpretados em função do contexto em que foram levantados. Assim, a avaliação educacional não deve resultar de decisões individuais, mas de reflexões e do consenso de professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família como representante da sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Sousa Z. (2003, 46) alerta para a necessidade de se redimensionar o tradicional conceito de avaliação de aprendizagem. Para essa autora:

O conceito de avaliação de aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionado, pois a competência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada.

Acrescenta, ainda, que dessa forma, “a avaliação tem na análise do desempenho do aluno um dos seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do



processo pedagógico”. E, assim, somente, terá sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico, para que possa ter oportunidade de identificar as causas do fracasso ou sucesso escolar e, a partir daí, estabelecer as estratégias e formas de enfrentamento da situação.

Para Hadji (2001, p.129), “a avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade”. Segundo esse autor:

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado.

Assim, entendemos que a prática avaliativa não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, expressa por um valor numérico, pois ela é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Para Sousa C. (1994, p. 89) a avaliação da aprendizagem configura-se numa “prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso”. Acresce ainda que, nesse sentido, o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos pela escola.

“Aprendizagem assistida por avaliação” é uma expressão usada por Hadji



(2001, p. 9), que tem, como idéia central, avaliar os alunos de forma que colabore para a sua melhor evolução em direção ao êxito. Deve ser uma avaliação capaz de compreender a situação do aluno e também observar seu desempenho para fornecer-lhe indicações esclarecedoras. E ainda ser capaz de preparar a operacionalização para ações bem sucedidas.

Ao discutir o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens, Hadji (2001, p. 9) coloca em pauta o conceito de avaliação formativa. Lembra-nos que, há mais de 30 anos, esse modelo de avaliação, proposto por Scriven (em 1967), vem sendo objeto de estudo com um crescente entusiasmo pela comunidade educativa. Segundo Hadji (2001, p.10), desde essa época, almeja-se:

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor - cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

E, assim, para Hadji, uma das mais importantes características da avaliação formativa é a sua função de regulação, o que ele designou de “função corretiva”, voltada tanto para o aluno, quanto para o professor. Em outras palavras, Hadji (2001, p. 20-21), explica que “de fato, o professor, assim como o aluno, deve poder ‘corrigir’ sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática”. Portanto, uma avaliação formativa só terá êxito, se for seguida por modificações das práticas do



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

professor.

Vianna (2003b, p. 34) assevera que é necessário considerar vários aspectos em uma avaliação. Para ele, a educação não visa a proporcionar apenas o conhecimento:

O processo educacional procura formar, também, outros tipos de saberes: o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o querer, o imaginar e o sentir, como já acentuava Descartes no distante século XVII. E esses saberes agregam-se ainda, habilidades, interesses, atitudes e, particularmente, valores.

Sousa, C. (1994, p. 89), no artigo apontado por nós como referência para evidenciar propostas de mudanças no campo da avaliação escolar, discute a função diagnóstica que toda avaliação da aprendizagem deve considerar.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas. (SOUSA C., (1994, p. 89)

Perrenoud (1999, p. 15) trata do mesmo tema - a função diagnóstica da avaliação - a partir de um exemplo simples, mas esclarecedor:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico



individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. [...] a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada.² Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um.

Num processo de avaliação do ensino aprendizagem, de avaliação externa ou institucional, torna-se relevante entender o ponto de vista de Sousa e Perrenoud, quanto a sua função diagnóstica, pois, ao identificar os *déficits* de aprendizagens dos alunos e não ministrar nenhuma ação “curativa”, ou tratar as diferentes dificuldades como “iguais”, certamente essas avaliações servirão apenas para classificar os alunos em bons e ruins.

Sousa C. (1994, p. 89) aborda, nesse artigo, outra importante questão sobre a avaliação. Para essa autora:

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se "Vou fazer uma avaliação", quando se vai aplicar uma prova ou um teste. Avaliar exige antes que se defina aonde se quer chegar que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à

² Termo usado por Perrenoud, em que propõe uma “pedagogia diferenciada” para lidar com as “diferenças” dos alunos num processo de ensino-aprendizagem.



coleta de dados.

Por ocorrer esse reducionismo apontado por Sousa C, a avaliação passa a ter um caráter eminentemente controlador, adquirindo prioridade sobre os processos de aprendizagem. Sobre essa temática, Sobrinho (2003, p. 174) esclarece que esses processos são invalidados pela mensuração dos rendimentos e conseqüentemente a aprendizagem acaba sendo confundida com rendimentos demonstráveis. Dito de outra forma:

A educação, modelada pela avaliação-controle, se identifica com os objetivos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que se diz avaliar de modo neutro, a avaliação experimental e objetivista desloca as finalidades essenciais da educação. Induz mudanças nos programas pedagógicos, transformando-os em programas de exame. (SOBRINHO, 2003, p. 174)

Concordamos com Sobrinho (2003, p. 174) quando afirma que a avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão do fenômeno educativo, pois a sua finalidade essencial é a formação no sentido pleno. E acrescenta ainda que:

[...] a avaliação deve agir em função da educação em sua significação maior. Uma perspectiva burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação democrática e cidadã. Uma avaliação educativa não encerra a problemática humana em respostas prontas e nem exige a adesão a valores oficialmente definidos. Ao contrário, sua dimensão ética é uma abertura para a afirmação das subjetividades, portanto, para a produção de sentidos dos sujeitos.

De Sobrinho (2003, p. 176-177) é fundamental reter a idéia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e tão pouco se limitar aos instrumentos. Para esse autor a



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

avaliação é compreendida como uma prática social, orientada principalmente para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do processo educativo. O sentido da avaliação torna-se muito mais eficaz quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa, não permitindo que ela seja simplesmente uma operação de medida ou um exercício autocrático de discriminação e comparação.

Todas as vezes que uma avaliação se reduz a uma prova, há uma deturpação na imagem que se faz dessa avaliação. Com isso, a aprendizagem fica também reduzida, pois ela passa a ser constituída somente por aquilo que o aluno demonstra ser capaz de responder na prova.

Para Sousa C. (1994, p. 90), “A avaliação apenas como instrumento de classificação tende a descomprometer a equipe escolar com o processo de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do ensino, que é a função básica da avaliação”. A esse respeito encontramos em Vianna (2003b, p. 30) a afirmação de que “a avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*) segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função de seus resultados”. Com essa prática, acabará surgindo uma nova cultura de avaliação educacional – a que apregoa uma competitividade negativa no interior das escolas. O possível insucesso da instituição, “caso seja institucional, deve ser objeto de pesquisa, análise e discussão dentro da própria instituição, com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação”. (VIANNA, 2003b, p. 30)

“É preciso evitar a implantação de certos parâmetros valorativos como classificações, bônus para os professores, vantagens para os alunos ou premiações, hierarquizações das escolas”, afirma Vianna (2003b, p. 37). Para esse autor, essas valorações dicotomizam os sistemas, as escolas e os próprios alunos em duas categorias:



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

os melhores e os piores. Isso contribui para que se perca o espírito de colaboração que deve existir, e em contrapartida, estabelece-se, um clima competitivo e ameaçador. Nos dizeres de Vianna, “O importante é que as propostas de avaliação sejam um reflexo da realidade educacional e que possibilitem o autoconhecimento do sistema e o conhecimento do sistema pela comunidade”.

Apropriadamente, mais uma vez, do artigo de Sousa C. (1994, p. 89) para compreensão das propostas de mudanças da avaliação e reportamos às precauções que se deve ter em uma avaliação, apontadas pela autora: “a avaliação escolar não deve ser empregada quando não se tem interesse em aperfeiçoar o ensino e, conseqüentemente, quando não se definiu o sentido que será dado aos resultados da avaliação”.

Mais uma vez, a autora reforça a função maior de uma avaliação educacional, a de ser o aperfeiçoamento do ensino, para melhor auxiliar o processo de aprendizagem do aluno. A esse respeito, Perrenoud acrescenta que não se deve aplicar a avaliação apenas como tomada de informação em sentido único, como uma simples medida de valor escolar (PERRENOUD, 1999, p. 34)

Para Perrenoud (1999), muitos alunos esperam que sua simples participação nas atividades seja recompensada e que a nota atribuída a uma prova seja proporcional ao esforço despendido para se preparar para ela. Há também professores que aceitam qualquer que sejam os investimentos dos alunos como atividades avaliativas, atribuindo pontos ou reconhecimento de esforços; isso, às vezes, para ter paz ou por sentimentos de justiça.

Compreendemos que todas essas questões devem ser consideradas, quando propomos uma avaliação que rejeite a classificação e seleção dos alunos, para, em contrapartida, oferecer subsídios ao professor, à equipe escolar e ao próprio sistema no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Sousa C. (1994, p. 89) alerta que toda prática educativa, com o propósito de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

compreender o processo de aprendizagem do aluno, deve ser pensada e utilizada com cautela. Isso, no sentido de tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo.

Sousa C. (1994, p. 90) expressa em seu artigo as contra-indicações de uma avaliação:

A avaliação é contra-indicada como único instrumento para decidir sobre aprovação e reprovação do aluno. O seu uso somente para definir a progressão vertical do aluno conduz a reduções e descompromissos. A decisão de aprovação ou retenção do aluno exige do coletivo da Escola uma análise das possibilidades que essa Escola pode oferecer para garantir um bom ensino.

Usar a avaliação como único meio para aprovar ou reprovar o aluno é, na concepção de Sousa, uma contra-indicação.

Sob o ponto de vista de Sobrinho (2002), de modo algum a avaliação pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma e produz efeitos tanto na vida individual como para a sociedade e para o Estado, uma vez que: “legítima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiação e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos” (SOBRINHO 2002, p. 20).

Dessa maneira, entendemos que a avaliação na escola pode determinar quem “passa de ano”, quem deve ficar retido, quem são os melhores, os piores, os inteligentes, os incapazes, os esforçados, os preguiçosos ou os indisciplinados. Conseqüentemente, na vida social, a avaliação determina quem merece as melhores posições ou quem fará parte dos excluídos.



Com relação ao exposto por Sobrinho, podemos perceber que a avaliação não é simplesmente coisa de escola e da educação, ela ultrapassa todos esses níveis e, cada vez mais, vem ampliando seus alcances e suas repercussões no mundo da economia e da política. Não se fala em reformas e transformações, sem antes pensar em avaliação. No caso do Banco Mundial, há uma ligação bem definida entre avaliação e financiamento aos países que necessitam de seus empréstimos para a educação. A avaliação, assim, acaba sendo uma correlação entre custos e rendimentos, adotando características de controle e racionalidade econômica. Podemos afirmar que o Banco Mundial é um importante instrumento que age no sentido de aumentar a função controladora do Estado.

O fragmento a seguir, do artigo de Sousa C. (1994, p. 89), aborda a questão: para que e a quem se indica uma avaliação.

A avaliação escolar é indicada a professores interessados no aperfeiçoamento pedagógico de sua atuação na Escola. É fundamental sua utilização para indicar o alcance ou não dos objetivos de ensino. Recomenda-se então sua aplicação não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como, principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo.

Lê-se, em Perrenoud (2000a, p. 176), que uma avaliação deve servir principalmente para diagnosticar as dificuldades individuais apresentadas pelos alunos. E essas dificuldades devem ser remediadas por meio de uma pedagogia diferenciada “ou do apelo a professores de apoio ou de outros intervenientes internos”

Sousa C. (1994, p. 89) adverte-nos de que uma avaliação, “utilizada de forma transparente e participativa, permite também ao aluno reconhecer suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus esforços

na direção dos critérios de exigência da escola”.

A esse respeito, Freitas (1995, p. 102) assegura que “a avaliação implica poder”. E, sobre isso, destaca que o “poder tem a ver com a forma como a escola está organizada e suas relações com a sociedade na qual está inserida”. Para esse autor:

A questão da avaliação (e da reprovação) tem que ser colocada no contexto das relações que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade.. A escola não é uma coisa, é uma relação. Não é apenas um local, mas um local onde se estabelecem relações entre alunos, professores, diretores, especialistas, pais, etc. Essas relações é que devem ser o foco e não as conseqüências delas – a reprovação, etc.

Freitas (1995, p.102) comenta, ainda, que a questão das relações nos remete para o campo da concepção de educação, que articula e organiza os espaços e as relações entre professores e alunos. Ressalta que: “na concepção neoliberal, o espaço escolar é o espaço da instrução. Em nossa concepção, o espaço escolar é um espaço formativo-educativo, no qual se insere, com caráter subordinado, mas não secundário, a instrução”.

Para Freitas (1995, p.103): “a existência da avaliação na escola é uma existência sistêmica, histórica e ligada à concepção de educação vigente, que engendra as condições de trabalho e as relações entre professores, alunos e demais profissionais da escola”.

Encontramos, em Perrenoud (2000a, p. 177), a afirmação de que uma avaliação deve “dar aos alunos a oportunidade de se auto-avaliarem ou de participarem em sua avaliação”.

De acordo com esse autor, muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído à simples conseqüência de dificuldades de aprendizagem, o que, em sua opinião, não



passa de uma visão naturalista. Assim, Perrenoud (2000b, p. 18) se pronuncia:

Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência³ instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm.

Como afirma Perrenoud, numa mesma linha de pensamento que Sousa, a avaliação da aprendizagem, quando transparente e participativa, leva em conta não só as diferenças culturais dos alunos, sem limitar suas singularidades, como também procura colocá-los diante de situações de aprendizagens.

O espírito de uma pedagogia do sucesso, nos dizeres de Perrenoud (2001, p. 125), é aquele que tenta acabar com os desvios dos alunos e encontra algo positivo em todos. Sendo assim, procura colocar em evidência os progressos de cada um, em vez de hierarquizá-los. Abandona qualquer tipo de seleção; busca dar novas chances e tenta pensar que, com o tempo, as dificuldades diminuirão. Acredita que não se deve precipitar com repetência ou a exclusão de um determinado grupo.

Tardif (1996, p. 33) aponta algumas características que toda avaliação autêntica deve respeitar, isto é, deve: contribuir para que os estudantes desenvolvam

³ Nas sociedades humanas, a maioria das desigualdades culturais corresponde a formas de domínio e proporcionam classificações, que os sociólogos chamam de “hierarquias de excelência”. As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo. Até mesmo em uma sociedade sem escrita e sem escola, as desigualdades reais de capital cultural são percebidas e, portanto, associadas às hierarquias de excelência. (PERRENOUD, 2000, p. 19).



mais suas competências; incluir tarefas contextualizadas; utilizar conhecimentos estudados nas disciplinas; conhecer as tarefas e suas exigências antes da situação de avaliação; considerar, no processo de correção, somente erros importantes na ótica da construção das competências, estabelecer critérios de correção em consonância com as exigências cognitivas das competências visadas; fazer uso da auto-avaliação como parte da avaliação; utilizar múltiplos critérios de correção para que possam proporcionar várias informações sobre as competências avaliadas; considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visadas; utilizar os mesmos procedimentos de avaliação a todos os estudantes e dar apoio necessário para aqueles que tem dificuldades.

Perrenoud (1999, p.168) acrescenta a essas características o alerta de que “enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.”

Freitas (1995, p. 104) contribui com essa discussão, apontando as três faces de uma de avaliação em sala de aula: a avaliação instrucional – a que avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos; a avaliação de comportamento do aluno em sala de aula – constitui-se em um poderoso instrumento de controle comportamental em ambiente escolar, fazendo com que o aluno obedeça às regras; e a avaliação de valores e atitudes – consiste em expor o aluno a reprimendas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes em sala.

Freitas soma ao conhecimento desses três aspectos da avaliação o fato de que eles ocorrem em dois planos, o informal e o formal. Assim, “No plano formal estão as técnicas e os procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos. No plano informal estão os juízos de valor que informam os resultados das avaliações”. A isso



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Freitas (1995, p. 104) chama de “jogo de representações” em que se vão “construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor”. E, assim, para esse autor, é aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos, “para o sucesso ou para o fracasso”.

Extraímos mais um fragmento do artigo de Sousa C. (1994, p. 89), sobre avaliação da aprendizagem, desta vez, para compreendermos a importância dos instrumentos de coleta de informações para uma avaliação:

A avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Assim, conforme o tipo de objetivo podem ser empregados trabalhos em grupos e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa e observação dos alunos em classe.

A autora deixa claro que, dentro de uma proposta de avaliação que considera a aprendizagem do aluno, não se pode ficar restrito a um único instrumento de avaliação. É preciso realizar uma criteriosa seleção de procedimentos a serem usados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, da disciplina, da série e do tipo de trabalho efetivado.

Assim, para essa seleção, o professor deverá usar sua criatividade e sua criticidade, levando em conta o fato de que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagens.

Como a avaliação não tem um valor em si mesma e não deve ficar restrita a rituais burocráticos da educação, ela necessita fazer parte do processo de aprimoramento do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, para o processo de transformação dos



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

educandos.

De acordo com Freitas (2002, p. 213) “A Avaliação educacional, [...] é uma parte do trabalho pedagógico, é uma parte da atividade educativa [...]”. Portanto, é preciso compreender a avaliação a partir da análise de como, em sala de aula, ocorre a aprendizagem, uma vez que é, nesse contexto, que se constroem as práticas avaliativas.

Embora pouco se posicione sobre a avaliação educacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96 aponta que “avaliar” tem sentido de acompanhamento e verificação da aprendizagem do aluno. No item V do Art. 24, a lei estabelece que “a avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em termos de novidade, se compararmos com as legislações anteriores, podemos dizer que essa lei sugere aos sistemas de ensino, públicos ou privados, que efetivem um processo avaliativo contínuo e qualitativo. Antes não havia um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e, muito menos, a intenção de tomar decisões de caráter pedagógico a partir dos resultados obtidos. Sabemos, hoje, que os resultados de uma avaliação devem contribuir para a tomada de decisões sobre o que necessita ser reforçado ou retocado. Dessa forma, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico, que leve à análise da realidade, na qual se possam captar os subsídios para tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados.

Recorremos, mais uma vez, ao artigo de Sousa C. (1994, p. 89), que norteou toda essa reflexão, ressaltando seu pensamento, quando afirma: “A avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. Entendemos que, nesse contexto, inclui-se o Portfólio, como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e ao professor apropriarem-se de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Abramowicz (2001) ao ser indagada sobre outros meios que o educador deve utilizar para realizar uma boa avaliação, afirma que não existe uma fórmula pronta e os recursos necessitam ser diversificados, participativos, democráticos, relevantes, significativos e cuidadosamente construídos. Assim, a autora aponta o Portfólio como uma proposta de avaliação capaz de envolver todas as facetas do desempenho de um estudante, já que possibilita a diversificação de instrumentos.

Este texto é fruto de uma tese de doutorado: Representações Sociais e Avaliação educacional: o que revela o Portfólio, defendida na PUC de São Paulo em 2006, sob a orientação da Dr^a. Clarilza Prado Sousa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Um reflexo fiel da escola. In: **Revista Nova Escola**. Fala Mestre. Ed.147. http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/147_nov01/html/fala_mestre. Acessado em 29/03/2006
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2007.
- FRANCO, M.L.P.B. Subsídios Para Uma reflexão Teórica Acerca da Prática Avaliativa. In: **Séries Idéias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998 (119-126)
- FREITAS, L.C. (org.) **Avaliação: Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular. 2002
- _____. “Progressão Continuada” e a “Democratização do Ensino”. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (org.) **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas SP: Papyrus. 1995, p. 83-111



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

- GOLDBERG, M.A., SOUZA, C.P. **Avaliação de programas educacionais:** Vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed. 1998.
- PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Avaliação:** da excelência a regulação da aprendizagem;. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Dez Novas Competências para Ensinar;** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Sul. 2000a.
- _____. **Pedagogia Diferenciada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- SAUL, A. M. A avaliação Educacional. In: SOUZA, C.P. (et al) **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: FDE. 1994, p. 61-68.
- _____. **Avaliação Emancipatória:** uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 1985.
- SOBRINHO, J.D. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Construindo o Campo e a Crítica: o debate. In: FREITAS, L.C.(org.) **Avaliação:** Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002, p. 167.
- SOUSA, C. P. (et al) **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE 1994.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

SOUSA, C. P. Significado da avaliação do rendimento escolar: Uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUZA, C.P.(Org) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11º ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2003, p. 109-140

SOUSA, S.Z.L. Anos de Contribuição à Avaliação Escolar. In: COSTA, A.O. (org.) **Uma História para Contar: A Pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004, 173-202.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau** – Legislação, teoria e prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.

_____. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. In: SOUZA, C.P. (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11ª ed. Campins SP: Papirus, 2003, p. 27-49.

TARDIF, J. Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In: Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (dir.). **Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue**. Lyon, CRDP. 1996, p.31-46

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.28, p.23-37, jul\dez.2003b.

_____. Avaliações Nacionais em Larga Escala. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.27, p.41-76, jan\jun.2003a.

_____. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**. N. 5, p. 9-14, jun. 1982.

WORTHEN, Be SANDERS, J.R. **Educational evaluation: theory and practice**. Worthington, Charles A. Jones, 1973.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Vânia Maria de Oliveira Vieira

Possui graduação em Psicologia, Formação de Psicólogos e Licenciatura pela Universidade de Uberaba (1983), graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (1987), mestrado em Educação, Formação de Educadores pela Universidade de Uberaba (2003) e doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e professora nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Medicina. Atua também como Psicóloga Escolar na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Uberaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, avaliação escolar, portfólio, promoção a saúde e ensino de tempo integral.

