

SIMONE FREITAS PEREIRA COSTA

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM  
BALANÇO DE PRODUÇÕES NO PERÍODO DE 1999 A 2008**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA - 2010

SIMONE FREITAS PEREIRA COSTA

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM  
BALANÇO DE PRODUÇÕES NO PERÍODO DE 1999 A 2008**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA – 2010

C837c Costa, Simone Freitas Pereira.  
Concepções de avaliação da aprendizagem : um balanço de produções no período de 1999 a 2008 / Simone Freitas Pereira Costa. – 2010.  
170 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

“Orientação: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

Bibliografia.

1. Avaliação educacional – 1999-2008 – Brasil. 2. Aprendizagem. 3. Rendimento escolar. 4. Responsabilidade educacional. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes. III. Título.

CDU: 371.26(043.3)

SIMONE FREITAS PEREIRA COSTA

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM  
BALANÇO DE PRODUÇÕES NO PERÍODO DE 1999 A 2008**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Presidente)  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandramara Matias Chaves  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)

Goiânia, GO, 14/12/2010

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa inicialmente a Deus e aos Mensageiros de Luz que estiveram e estão comigo sempre, proporcionando-me o fôlego de vida e o ânimo para o cumprimento desta jornada.

Ao meu esposo Valteir, incansável companheiro, que jamais deixou que os desafios deste Mestrado fossem maiores que minhas possibilidades, não permitindo ainda que qualquer outro sentimento me desencorajasse de seguir adiante.

Dedico incondicionalmente esta Dissertação a meu filho Rafael que, mesmo no alvorecer da adolescência, soube conviver com minha constante ausência e mostrou-se com uma serenidade e força que, no cotidiano, me surpreendem e me revigoram as energias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Força Criadora que me sustenta todos os dias.

Ao meu esposo Valteir e ao nosso filho Rafael, meus anjos que jamais permitiram que eu esmorecesse, incentivando-me todo o tempo.

Presto especial agradecimento à Orientadora desta Pesquisa, Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, por compartilhar comigo tão generosamente inestimáveis conhecimentos, pelo rigor e sabedoria que me dispensou, norteando os caminhos desta dissertação diuturnamente.

À Professora Doutora Sandramara Matias Chaves, por tão prontamente atender nosso convite a participar da avaliação deste trabalho e por tão ricas contribuições para a realização do mesmo.

Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo, pessoa por quem nutro profundo respeito e admiração, por aceitar fazer parte da Banca Examinadora deste trabalho e por seu rigor e competência profissional, que muito contribuiu com esta pesquisa.

Agradeço a todos os meus professores do Mestrado, de modo muito particular à Professora Doutora Mirza Seabra Toschi, pelo afeto com que desde nossa primeira aula acolheu-nos a todos, e pelo profissionalismo com que conduziu a disciplina que ministrou.

Agradeço ainda ao meu grande amigo – Professor Mestre Lindomar Barros dos Santos, orientador da minha primeira pesquisa, ainda na graduação, pelo apoio irrestrito e amizade verdadeira.

A meus colegas de curso Márcia, Maria Geli e José Mariano, cujo amparo foi essencial ao cumprimento desta caminhada.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo realizar um balanço que permitisse explicitar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam. Dos periódicos inicialmente selecionados, foram contemplados para esta pesquisa: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação. Um dos critérios estabelecidos para a seleção dos periódicos foi a exigência de que nenhum deles tivesse sua circulação interrompida desde a vinculação de seu primeiro exemplar. Foi feito ainda um levantamento de dissertações e teses cadastradas na Capes com o objetivo de identificar estudos que já haviam produzido o balanço desta temática. Foram localizados quatro balanços: uma tese e três artigos acerca da avaliação da aprendizagem. Foi possível, após este levantamento estabelecer que o período de nosso balanço teria como referência o período de 1999 a 2008. É importante dizer que o aporte teórico que subsidiou o caminho metodológico desta pesquisa foi baseado em textos de Hadji (2001), Sant'Anna (2002), Luckesi (2008), Tiballi (2007), Chaves, (2003), Vasconcellos (1998, 2000), Hoffmann, (1998, 2004), Demo (2006), Gimeno Sacristán (1998), Libâneo (1994, 1999, 2008, 2009, 2010) e outros. Percebemos, em nosso estudo, que nas produções sobre a avaliação, houve uma importante mudança nas concepções de avaliação da aprendizagem: de uma perspectiva tradicional denunciada nos primeiros trabalhos, o pensamento educacional vem fortalecendo uma concepção de avaliação formativa, qualitativa, mediadora. Evidenciou-se nesta pesquisa uma considerável preocupação com a formação de professores avaliadores; acredita-se que para que ocorra a efetivação de uma avaliação formativa, espera-se que a formação do professor possibilite o exercício de ampla reflexão sobre a prática avaliativa.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; concepções de avaliação da aprendizagem; pensamento educacional brasileiro.

## ABSTRACT

This study had as a goal to carry setting the trajectory which would be able to explicit the conceptions of predominant learning evaluation of Brazilian educational thought, identifying the epistemological tones that they are based on. Among the journals initially selected, it was contemplated for this research: *Research Periodical*, *Studies on Educational Evaluation and Educational Brazilian Journal*. One of the criteria established for selecting the journals was a requirement that none of them had their circulation interrupted since the diffusion of its first sample. It was also done a survey on dissertations and thesis registered at Capes with the objective of identifying the studies that already produced the trajectory of this thematic. It was found four balances: one thesis and three articles about the learning evaluation. It was possible after this survey establish the period of our trajectory which had as a reference the period between 1999 and 2008. It is important to say that theoretical support that based the methodological way of this study was based on texts of Hadji (2001), Sant'Anna (2002), Luckesi (2008), Tiballi (2007), Chaves, (2003), Vasconcellos (1998, 2000), Hoffmann, (1998, 2004), Demo (2006), Gimeno Sacristán (1998), Libâneo (1994, 1999, 2008, 2009, 2010) and others. We realized, in our studies, that productions on evaluation, an important change occurred about learning evaluation conceptions: from a traditional perspective revealed on the first works, the educational thought has been strengthening a formative, qualitative and mediator evaluation conception. It was showed with this research a considerable concern about evaluation teacher's formation; it is believed that, in order to occur an effective formative evaluation, it is necessary to have teacher formation that enables the exercise of wide reflection about the evaluation practice.

**Key-words:** Learning evaluation; learning evaluation conceptions; educational Brazilian thought.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos analisados (1999-2008).....	14
Quadro 2 – Universidade/instituição.....	40
Quadro 3 – Quantidade de publicação de artigos científicos por periódico (1999-2008).....	50
Quadro 4 – Quantidade de produção por ano no período 1999-2008.....	51
Quadro 5 – Produção científica por instituição (1999-2008).....	58
Quadro 6 – Distribuição e frequência de temáticas encontradas nos artigos científicos (1999-2008).....	60
Quadro 7 – Produções científicas no período de 1999 a 2008.....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de produção por ano (1999-2008).....	53
Gráfico 2 – Produção científica por instituição (1999-2008).....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de autores citados nos textos analisados no período 1930-1998.....	37
Tabela 2 – Nível de ensino (1999-2008).....	55
Tabela 3 – Frequência de citação dos autores nos textos analisados – período 1999-2008.....	56

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – Avaliação da aprendizagem: tendências e concepções (1930-1998).....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Algumas concepções de educação, ensino, aprendizagem e avaliação presentes no pensamento educacional brasileiro.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.1 Pedagogia Tradicional.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.2 Pedagogia Tecnicista.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.3 Pedagogia Humanista.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.4 Pedagogia Sócio-cultural.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Avaliação da aprendizagem: algumas concepções.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Balanço e análise da produção (1930-1998).....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.1 Breve síntese dos balanços já realizados.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.1.1 Fontes de pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3.1.2 Níveis de ensino.....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.1.3 Autores citados.....</b>	<b>36</b>
<b>1.3.1.4 A produção das universidades/instituições.....</b>	<b>40</b>
<b>1.3.1.5 Categorias temáticas.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO II – Avaliação da aprendizagem: produção, tendências e concepções presentes nos periódicos especializados (1999-2008).....</b>	<b>49</b>
<b>2.1 Balanço e análise da produção (1999-2008).....</b>	<b>49</b>
<b>2.1.1 Fontes de pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>2.1.1.2 Balanço dos periódicos investigados.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1.2 Os níveis de ensino.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1.3 Autores citados nos textos analisados.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1.4 A produção das universidades/instituições.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1.5 Categorias temáticas.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1.6 Produção científica no período 1999-2008.....</b>	<b>60</b>
<b>2.2 Ensino, aprendizagem e avaliação: algumas concepções.....</b>	<b>93</b>
<b>2.2.1 Pedagogia Humanista.....</b>	<b>93</b>
<b>2.2.2 Pedagogia Sociocrítica.....</b>	<b>95</b>

<b>2.2.3 Pedagogia Histórico-social.....</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO III – Avaliação da aprendizagem: abordagens teórico-metodológicas....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 Práticas docentes e avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>99</b>
<b>3.2 Avaliação da aprendizagem e as abordagens teórico-metodológicas.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3 Avaliação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores.....</b>	<b>108</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

A opção por pesquisarmos o tema avaliação da aprendizagem decorreu tanto por motivações pessoais, quanto profissionais. No aspecto pessoal, justifica-se pelo fato de termos experienciado, durante nossa escolarização, um processo de avaliação que tinha como objetivo “atestar” o conhecimento do aluno por meio da capacidade do mesmo de reproduzir os conteúdos estudados em sala de aula. Não entendíamos como isso era possível, pois várias foram as ocasiões em que, ao terminarmos a resolução de uma “prova”, já não nos recordávamos do que havíamos escrito, porém conseguíamos obter boas “notas”. Esta inquietação esteve presente em toda nossa formação. Ao ingressarmos no ensino superior, deparamo-nos com a possibilidade de encontrarmos respostas às perguntas há tanto guardadas. Na produção do trabalho de conclusão de curso, iniciamos nossa pesquisa discutindo a avaliação da aprendizagem enquanto um instrumento de exclusão social. Foi, então, que compreendemos que a avaliação da aprendizagem não é apenas um ritual que a escola promove com o único intuito de definir quem foi promovido à série ou ano seguinte, e quem foi retido e deverá cursar o mesmo ano ou série letiva. Avaliar vai além: seus reflexos ultrapassam os muros da escola, pois o ato avaliativo acaba sendo um mecanismo que pode excluir os indivíduos não só da escola, mas, ainda, privá-los dos bens históricos e culturais acumulados pela humanidade.

Profissionalmente, ao iniciarmos a docência na educação básica na rede municipal de ensino, as orientações que nos foram transmitidas no que se refere à realização das avaliações eram muito parecidas, senão idênticas as quais havíamos sido submetidos durante nossa escolarização. Essa realidade levou-nos a refletir sobre os aspectos que faziam com que a avaliação da aprendizagem continuasse a ser realizada com o mesmo objetivo de tempos anteriores: reprodução do conhecimento.

Estas reflexões induziram-nos a perceber que o professor tem como referência de processo avaliativo o modo com que foi avaliado e, assim, acaba reproduzindo-o com seus alunos. Esta reprodução está presente também nos cursos de formação de professores; pois, ao atuarmos como docentes em um curso de Pedagogia – Licenciatura, presenciamos várias situações envolvendo alunos e professores em um processo de avaliação reprodutivista, numa concepção positivista que resume a educação escolar no professor que ensina, aplica a prova e no aluno que registra na mesma o que lhe foi ensinado. Provocar uma situação que beirava o pânico nos alunos seria solicitar aos mesmos que emitissem uma opinião sobre determinado assunto, uma produção de texto dissertativo. Enfim, os alunos, assim como os professores,

compreendem a avaliação como a reprodução de conteúdos estudados em sala de aula. O professor ainda tem a percepção de uma avaliação punitiva, seletiva e excludente.

Neste contexto, compreendemos que não bastava querermos uma avaliação diferente da ótica tradicional; seria condição primeira, compreendermos o que faz com que esta concepção esteja tão impregnada nas práticas avaliativas em sala de aula.

A avaliação é certamente uma das questões mais discutidas no âmbito educacional, pois a escola, pautada por seus resultados, define quem aprendeu ou não os conteúdos que ministrou. A avaliação da aprendizagem já foi investigada por vários autores, a exemplo de Gimeno Sacristán. Para este pesquisador:

A avaliação é uma prática muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de suas modalidades ou especialidades. Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de idéias e formas de realizá-la [...] Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 294).

Apesar desta definição e dos diversos estudos acerca desta temática, muitas dúvidas persistem. Por isso, considerando nossas indagações, optamos por orientar esta nossa investigação por meio do seguinte problema: “Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem que atualmente predominam no pensamento educacional brasileiro difundido por meio de periódicos especializados na área da educação?”. Deste modo, acreditamos que seja possível acompanhar o movimento realizado pelo pensamento educacional brasileiro, reconstituindo o percurso do debate promovido acerca desta temática, publicado em periódicos especializados na última década.

Objetivando levar este estudo a termo, realizamos nossa pesquisa numa abordagem quantitativa e qualitativa. Trata-se, para André de:

Nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa chamada de “naturalística” por alguns ou de “qualitativa” por outros [...]. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

A finalidade última deste trabalho foi realizar um balanço que permitisse explicitar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento

educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam. Para identificarmos o percurso do pensamento educacional brasileiro referente à avaliação da aprendizagem e alcançarmos o objetivo anteriormente citado, realizamos um balanço dividido em três etapas:

1. Levantamento das teses e dissertações para localizar estudos que já haviam realizado o balanço desta temática. Para a realização do levantamento quantitativo dos trabalhos produzidos acerca da temática, examinamos os resumos de todas as teses e dissertações cadastradas na Capes entre os anos de 1987<sup>1</sup> a 2008.

O total de dissertações e teses publicadas no período 1987-2008 foi de 3.827 (3.106 dissertações e 721 teses). Observa-se que a produção de teses e dissertações no Brasil acerca da avaliação da aprendizagem cresce a cada ano; uma vez que, conforme nosso levantamento, no primeiro ano (1987), publicou-se 15 pesquisas (12 dissertações e 03 teses) e no último ano que analisamos (2008), foram publicadas pela Capes 426 dissertações e 105 teses. Mesmo com o crescente número de pesquisas publicadas, em se tratando de estudos investigativos que realizaram estado da arte da avaliação da aprendizagem, localizamos, neste período, somente a tese de doutorado de Sousa (1994).

2. Balanço dos seis periódicos com classificação Qualis Internacional e Nacional (A e B), de maior circulação no espaço editorial da educação, quais sejam: Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa (até o ano de 1999 era publicada com o título: Revista da Faculdade de Educação da USP); Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação. Estes periódicos representam qualitativamente o pensamento do campo da educação em razão, entre outros, dos seguintes aspectos:

- São publicados por instituições reconhecidas como as mais conceituadas no campo;
- Não tiveram interrupção de publicação no período considerado para esta investigação;
- Tem o maior tempo de publicação em relação aos demais periódicos da área e são referência comprovada para a produção acadêmica no campo da educação por publicarem trabalhos resultantes de pesquisas concluídas.

A partir deste levantamento – que abrange o período que se inicia no ano de 1999 e se encerra em 2008 – podemos distribuir os artigos, dissertações e teses conforme o quadro a seguir:

---

<sup>1</sup> No momento de nossa coleta de dados, as digitalizações das teses e dissertações cadastradas na Capes ocorreram a partir das pesquisas (teses e dissertações) defendidas do ano de 1987 até o ano de 2008.

### Quadro 1 – Trabalhos analisados (1999-2008)

DISSERTAÇÕES	3.106
TESES	721
CADERNOS DE PESQUISA	298
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	219
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE <sup>2</sup>	591
EDUCAÇÃO E PESQUISA	246
ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	178
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	327
TOTAL DE TRABALHOS	5.686

3. A partir dos levantamentos anteriores e dos balanços localizados foram definidos como fontes desta pesquisa os periódicos: Cadernos de Pesquisa; Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação, que são periódicos completos também no que se refere às temáticas que publicam, além dos seguintes critérios abaixo explicitados:

- Cadernos de Pesquisa: periódico de publicação quadrimestral, possui classificação A 1 pelo Qualis<sup>3</sup>, e divulga somente resultados de pesquisas efetivamente concluídas.
- Estudos em Avaliação Educacional: periódico publicado quadrimestralmente, na avaliação do Qualis, possui classificação B 2, sendo um periódico especializado em avaliação da aprendizagem.
- Revista Brasileira de Educação: com qualificação A 1 pelo Qualis, é uma publicação<sup>4</sup> de periodicidade quadrimestral da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e publicação de artigos acadêmico-científicos – neste periódico encontram-se divulgados os resultados das últimas investigações realizadas no campo da educação.

A partir da análise dos artigos, das dissertações e teses, foram localizados quatro balanços referentes à avaliação da aprendizagem: Sousa (1994/1995); Candau e Oswald (1995); Barreto e Pinto (2001).

<sup>2</sup> O periódico: Educação e Sociedade publicou 02 artigos que tratam diretamente da avaliação da aprendizagem; sendo que um trata-se de artigo do estado da arte de Sá Barreto e Pinto (de autoria delas mesmas, é um resumo do estado da arte que analisamos na dissertação) e o outro artigo é o mesmo publicado por Villas Boas, o qual já consta no nosso balanço.

<sup>3</sup> Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. [...] A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis> acesso: 18/11/2009.

<sup>4</sup> Informação retirada do site do periódico: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> acesso: 27/12/2009.

Sandra Maria Zakia Lian Souza realizou o estado da arte da avaliação da aprendizagem no Brasil do ano de 1930 até o ano de 1980<sup>5</sup>, onde a autora desenvolveu uma retrospectiva da pesquisa educacional, no sentido de explicitar a articulação dos estudos desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem. A autora utilizou dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação como fonte de pesquisa referente à década de 1980 (SOUSA, 1995).

Posteriormente, em sua tese de Doutorado<sup>6</sup>, defendida no ano de 1994, Sandra Zakia deu continuidade a seus estudos referentes à avaliação da aprendizagem analisando pesquisas realizadas em programa de pós-graduação em educação no período de 1980 a 1990.

Para realizar o estado da arte “Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica” Candau e Oswald (1995) consultaram os seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa; Caderno do Cedes; Educação e Seleção – a partir do ano de 1990 passou a ser publicado sob o título: Estudos em Avaliação Educacional; Educação e Sociedade; Em Aberto; Estudos em Avaliação Educacional; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação); Revista de Educação da AEC (Associação de Educação Católica) e finalmente, o periódico Tecnologia Educacional.

Barreto e Pinto (2001) elegeram como fonte de pesquisa os periódicos: Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional e a série Idéias.

Em nosso balanço, ao identificar os estados da arte realizados tanto por Candau e Oswald (1995) quanto por Barreto e Pinto (2001), além dos periódicos que analisamos anteriormente (Cadernos de Pesquisa; Estudos em Avaliação Educacional; Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Educação e Sociedade; e Educação e Pesquisa), procedemos à consulta aos seguintes periódicos citados nos referidos trabalhos: Cadernos do Cedes; Em Aberto; Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) – que até o ano de 2007 era publicada com o título Revista de Educação da AEC (Associação de Educação Católica); Tecnologia Educacional; Educação e Realidade e o periódico Ensaio.

Após este levantamento foi possível estabelecer que o balanço dos estudos e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem produzidos no Brasil, proposto para esta investigação, teria como referência o período de 1999 a 2008. O critério para esta

---

<sup>5</sup> Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 94, p. 43-49, ago. 1995.

<sup>6</sup> Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. Tese defendida no ano de 1994, pela Universidade de São Paulo.

periodização decorreu do entendimento de que a presente investigação deveria dar continuidade aos balanços já efetuados por pesquisadores brasileiros que estudam esta temática. Conforme já mencionado, há um estudo aprofundado referente à avaliação na Educação Básica<sup>7</sup>, coordenado por Barreto e Pinto (2001), que analisa a produção sobre a avaliação da aprendizagem entre os anos de 1990 até 1998. Outro balanço sobre esta temática foi realizado por Candau e Oswald, (1995)<sup>8</sup>, que fazem uma revisão bibliográfica analisando a educação de 1º grau e enfatizando a avaliação na ação pedagógica que ocorre neste nível de ensino no período 1980-1992.

O balanço dos estudos e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem realizados no Brasil, proposto pela presente pesquisa, tem como referência os balanços já existentes e se propõe a fazer avançar este conhecimento já produzido, partindo do ano posterior ao do último ano investigado, 1999, e limitando este balanço ao ano de 2008, posto que as publicações referentes ao ano de 2009 não haviam sido realizadas.

Como referências teóricas desta investigação estão sendo considerados autores contemporâneos que investigam este assunto tais como Hadji (2001), Sant'Anna (2002), Luckesi (2008), Tiballi (2007), Chaves, (2003), Vasconcellos (1998, 2000), Hoffmann (1998, 2004), Demo (2006), Gimeno Sacristán (1998), Libâneo (1994, 1999, 2008, 2009, 2010). Outras referências, em especial aquelas que permitiram o aprofundamento das análises teóricas realizadas, foram surgindo no decorrer do trabalho, por exigência dos próprios dados coletados, e encontram-se mencionados ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação.

Para que fosse possível a quantificação detalhada dos dados referentes a este estudo, foi desenvolvido um *software* em banco de dados relacional<sup>9</sup> para cadastro dos periódicos onde foi feito o detalhamento dos artigos, assim como os autores citados, instituições, categorias temáticas, níveis de ensino, região geográfica em que as instituições

---

<sup>7</sup> Avaliação na Educação básica (1990-1998)/Coordenação: Elba Siqueira de Sá Barreto; Regina Pahim Pinto. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n. 4).

<sup>8</sup> Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo; n° 95; p. 25-36, nov. 1995.

<sup>9</sup> Um banco de dados relacional organiza seus dados em **relações**. Cada relação pode ser vista como uma tabela, onde cada coluna corresponde a **atributos** da relação e as linhas correspondem às **tuplas** ou elementos da relação. Em uma nomenclatura mais próxima àquela de sistemas de arquivos, muitas vezes as tuplas são denominadas registros e os atributos, campos.

Um conceito importante em um banco de dados relacional é o conceito de atributo **chave**, que permite identificar e diferenciar uma tupla de outra. Através do uso de chaves é possível acelerar o acesso a elementos (usando índices) e estabelecer relacionamentos entre as múltiplas tabelas de um sistema de banco de dados relacional.

Essa visão de dados organizados em tabelas oferece um conceito simples e familiar para a estruturação dos dados, sendo um dos motivos do sucesso de sistemas relacionais de dados. Certamente, outros motivos para esse sucesso incluem o forte **embasamento matemático** por trás dos conceitos utilizados em bancos de dados relacionais e a uniformização na linguagem de manipulação de sistemas de bancos de dados relacionais através da linguagem **SQL**. RICARTE, Ivan Luiz Marques. *Banco de dados relacionais*. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/cursos/PooJava/javadb/bdrel.html> Acesso: 22/02/2010.

estão localizadas e o ano de publicação de todos os artigos que citam a avaliação da aprendizagem. Após o cadastro foi feita uma análise dos dados com a finalidade de evitar duplicidade dos nomes dos autores, pois em muitos artigos os nomes dos mesmos eram grafados de diferentes maneiras. Por meio deste *software* desenvolvemos todos os gráficos, quadros e tabelas que constam nessa pesquisa especificamente no capítulo II.

Para apresentarmos os resultados da investigação que realizamos, estruturamos esta dissertação em três capítulos.

No capítulo I apresentamos as diferentes concepções de avaliação e as respectivas concepções de educação às quais estão epistemologicamente vinculadas: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Tecnicista; Pedagogia Humanista e Pedagogia Sócio-cultural. Apresentamos – ainda neste capítulo – um detalhamento dos balanços já realizados referentes ao assunto em questão, anteriormente mencionados, e que abrangem o período de 1930 a 1998.

No capítulo II, procedemos à apresentação do balanço por nós realizado do que foi produzido a partir do ano de 1999 até o ano de 2008. Para construir este balanço foram selecionados três periódicos: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação.

O capítulo III traz a análise dos resultados dos estudos que apresentam o balanço sobre a avaliação da aprendizagem, buscando apanhar o movimento do pensamento educacional a respeito deste tema e explicitando as concepções de avaliação nele identificadas.

## CAPÍTULO I

### **Avaliação da aprendizagem – tendências e concepções (1930-1998)**

A avaliação da aprendizagem pode ser analisada sob diferentes perspectivas, dentre as quais se destacam duas, entre as mais privilegiadas pelos estudos que abordam este tema: as práticas avaliativas realizadas nas escolas e as proposições dos diversos autores que escreveram sobre a temática. Entretanto há outra perspectiva de análise da avaliação da aprendizagem, aquela que permite explicitar o movimento das idéias produzidas sobre esta, por meio da análise do pensamento educacional.

Neste capítulo abordaremos as concepções de educação, ensino e aprendizagem, e avaliação da aprendizagem presentes no pensamento educacional brasileiro. Entendemos que seja necessário que tais concepções sejam identificadas conforme as matrizes do pensamento que fundamentam as concepções de avaliação presentes no pensamento educacional brasileiro hoje, que definem as tendências pedagógicas que exerceram ou exercem influência nas práticas de avaliação da aprendizagem.

#### **1.1 Algumas concepções de educação, ensino, aprendizagem e avaliação presentes no pensamento educacional brasileiro**

Neste item, entendemos que somente por meio da compreensão das concepções de educação mais marcantes do pensamento educacional brasileiro, seja possível refletir sobre a avaliação da aprendizagem. Entendemos que estas concepções sejam as seguintes: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Tecnicista; Pedagogia Humanista e Pedagogia Sócio-cultural.

##### **1.1.1 Pedagogia Tradicional**

Inicialmente, abordamos a Pedagogia Tradicional, uma vez que esta concepção foi a primeira a fazer-se presente na educação brasileira com a implantação da educação formal<sup>10</sup> neste país.

Na Pedagogia Tradicional, de acordo com Saviani:

---

<sup>10</sup> Na concepção de Libâneo “Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito” (2008, p. 88-89 – grifo do autor).

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. [...]. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinarmente (SAVIANI, 1999, p. 18).

O professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, e ao aluno caberia reproduzir exatamente o que lhe fora ensinado. Nesta abordagem tradicional<sup>11</sup>, o ensino ocorre do seguinte modo, de acordo com Mizukami:

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Deste modo, aprender significa reproduzir exatamente o que foi repassado pelo professor. Não há espaço para a produção do conhecimento. Mizukami (1986) lembra que a ênfase à instrução decorre do fato que nesta abordagem a educação é compreendida como produto<sup>12</sup>, o que faz com que o processo não tenha relevância alguma<sup>13</sup>. Ou seja, o ensino é: “caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo” (MIZUKAMI, 1986, p. 14). Os modelos devem ser reproduzidos, é como se houvesse um receituário a ser seguido.

A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos,

---

<sup>11</sup>Para a pesquisadora, esta abordagem não se encontra fundamentada “em teorias empiricamente [sic] validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Este tipo de abordagem inclui tendências e manifestações diversas” (MIZUKAMI, 1986, p. 7).

<sup>12</sup> Ver: Pedagogia e pedagogos, para quê? José Carlos Libâneo, 2008, 10 ed., p. 84-85.

<sup>13</sup> Em seu livro “Didática”, Libâneo (1994), ao tratar dos equívocos que se comete em relação à avaliação da aprendizagem, afirma que: “O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças e jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Assim, não há mobilização da atividade mental do aluno, e ele só precisa repetir o que foi memorizado (LIBÂNEO, 1994).

Como exemplo desta pedagogia podemos citar a educação católica, onde o ensino e a aprendizagem tinham por objetivo educar os jovens de modo que os alunos reproduzissem, assimilando em suas vidas, os conhecimentos trazidos pela Companhia de Jesus. Para obter sucesso e tornar o ensino jesuítico igual em todas as partes em que estava presente, foi redigido um documento estruturado em trinta capítulos, o *Ratio Studiorum*, que, segundo Cambi, traz como elemento mais relevante: “uma rígida norma que abrange toda a organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as disposições didáticas relativas aos professores e aos estudantes [...]” (CAMBI, 1999, p. 261). Para aprender, os alunos deveriam repetir os conteúdos até a memorização dos mesmos; esta prática deveria ser realizada à exaustão. Para motivar os estudantes, um dos meios utilizados era a emulação<sup>14</sup>. De acordo com estudo de Lima (2008):

O clima de competição perpassa praticamente todo o Ratio. Compreendia-se a apresentação e avaliação de tudo o que o aluno tinha aprendido, nos diferentes níveis do curso. Era o ponto alto da formação do aluno, pois somente os mais avançados faziam a disputa. Havia várias formas de se disputar: um contra um, grupo contra grupo, um contra grupos, classes diferentes, etc. Nas disputas públicas havia um tom de solenidade, se distribuía prêmios e contava-se com a presença de membros da alta hierarquia do colégio. Nos cursos inferiores as disputas eram chamadas de desafios. (LIMA, 2008, p. 52).

Em várias ocasiões realizavam-se cerimônias para premiar os alunos mais bem sucedidos, na presença de autoridades políticas, eclesiásticas e de familiares. Deste modo, procurava-se despertar nos alunos, conforme afirma Eby: “sentimento do dever, amor aos pais, desejo de louvor, temor da desgraça, recompensas e castigos (nunca excessivamente severos<sup>15</sup>), prêmios, insígnias de honra, posições de liderança e, acima de tudo, o uso da rivalidade” (EBY, 1962, p. 96).

---

<sup>14</sup> “Estímulo à competição entre os indivíduos e as classes” (ARANHA, 1996, p. 93).

<sup>15</sup> Conforme estudo de Aranha, havia uma pessoa especificamente contratada para ministrar os castigos físicos nos alunos – era o corretor – indivíduo que não pertencia à Companhia de Jesus (1996).

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem, como não poderia deixar de ser, era também definida pelo *Ratio Studiorum*, que via na avaliação o caminho para verificar se o aluno dedicava-se aos estudos e sua capacidade para expor o que havia aprendido. Os alunos, conforme diz Chaves eram avaliados por: “prova escrita, prova oral e pauta do professor, com anotações sobre o desempenho do aluno em sala” (CHAVES, 2003, p. 26).

Esta organização da avaliação da aprendizagem orientava-se pelo *Ratio* que nas Regras do Prefeito de estudos inferiores, de acordo com a Regra 18.

“*Examinadores.* - Deverão ser três os examinadores. Um deles será, por via de regra, o próprio Prefeito; os outros dois serão escolhidos pelo Reitor com o Prefeito entre pessoas versadas nas boas letras e, possivelmente, não professores. A decisão será tomada por maioria dos três sufrágios. Se for elevado o número de alunos, nada impede que se constituam duas ou mais comissões ternárias de examinadores.” (HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm), 2010).

A avaliação da aprendizagem, ao ser conduzida desta forma, na análise de Chaves (2003), acaba sendo descontextualizada da proposta de ensino e aprendizagem, já que o aluno não é avaliado pelo seu mestre, uma vez que: “o professor da turma não podia participar das bancas de exames que definiam o destino de cada um, nas séries das classes inferiores [...]” (CHAVES, 2003, p. 26).

A educação brasileira, que em seu surgimento reveste-se de autoritarismo, de um ensino mecanicista e reprodutivista, continua sendo fundamentada nesta abordagem nos períodos seguintes da história do Brasil. Desde o período imperial, em que o Brasil chegou, de acordo com Xavier, à: “emancipação política destituído de qualquer forma organizada de educação escolar” (1994, p. 60), até a Primeira República, a avaliação da aprendizagem não sofre mudanças, permanecendo fundamentada na reprodução fiel do que havia sido ministrado aos alunos. O que corrobora nossa afirmação de que a avaliação da aprendizagem ainda era praticamente a mesma da era jesuítica é a institucionalização da Escola de Primeiras Letras, criada pela Lei de 15 de outubro de 1827.

Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. [...] O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (SAVIANI, 2008, p. 128).

Neste método, o professor observava a turma do seguinte modo: “Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, [...]. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados” (SAVIANI, 2008, p. 128). O processo avaliativo, segundo nos traz Libâneo, ocorre por meio de:

Verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações) (LIBÂNEO, 1999, p. 24-25).

Ou seja, o professor poderia ainda utilizar-se da avaliação para disciplinar os alunos, por meio do prêmio ou castigo, o que para Vasconcellos é uma forma extremamente prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem.

Por detrás da maneira como a nota é trabalhada na escola, pode-se perceber a presença de uma pedagogia comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo. Tanto o prêmio como o castigo são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver recompensa, o sujeito não age...), e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver alguma ameaça o sujeito não age...) (VASCONCELLOS, 2000, p. 45).

É importante lembrar que a educação brasileira recebeu, e acreditamos que ainda receba, forte influência do positivismo<sup>16</sup> e que na perspectiva de Paixão, insere-se:

No contexto histórico do Brasil da segunda metade do século XIX, marcado por ideais republicanos, pelo liberalismo político, pela luta para a abolição dos escravos, pelo eclétismo e pela ascensão de uma burguesia urbana, que vai ser decisiva na transição império-república (PAIXÃO, 2000, p. 21).

Esta corrente de pensamento concebido por Augusto Comte, conforme analisa Triviños (2008), afirma que a filosofia positiva deve guiar o ser humano à certeza, e não à indecisão; deve levá-lo ao preciso e exato. O positivismo estabeleceu o princípio da verificação, onde só será verdadeiro o que for empiricamente verificável.

---

<sup>16</sup> Positivismo: fundado por Augusto Comte, que “Leva às últimas conseqüências o papel reservado à razão de descobrir as relações constantes e necessárias entre os fenômenos, ou seja, as *leis invariáveis* que os regem. Deriva daí o *determinismo*, pelo qual o reino da ciência é o reino da necessidade. Aqui o conceito de *necessidade* significa o que tem de ser e não pode deixar de ser; nesse sentido, *necessário* opõe-se a *contingente*. No mundo da necessidade, não há lugar para a liberdade” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 117 – grifos das autoras).

Tem como objetivo também, organizar e investigar o que seja possível de conhecer; o que seja útil e destinado ao aperfeiçoamento do indivíduo ou da coletividade, ou seja, só aceita como realidade os fatos que podem ser observados. O que revela uma fragilidade desta filosofia, pois não consegue investigar nem explicar o que ocorre na mente dos indivíduos. Vigora, na educação brasileira, para Libâneo: “até por volta do início da década de 1920 [...] a Pedagogia tradicional (um misto de visões católica, herbartiana, pestalozziana e positivista) [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 118).

### 1.1.2 Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista<sup>17</sup> — conforme a análise de Saviani (1999) — tem como finalidade fazer do processo educativo um processo objetivo. Para tanto, na análise de Saviani:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1999, p. 24).

A produção do conhecimento agora é a produção em série; é a educação tecnicista com o papel de preparar mão-de-obra para ocupar os postos de trabalho nas indústrias e, assim, nesta pedagogia, é fundamental aprender a fazer (SAVIANI, 2008). Deste modo, ainda de acordo com Saviani (1999), professor e aluno tornam-se elementos secundários, tendo um papel bem definido, tornando-se:

Executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1999, p. 24).

---

<sup>17</sup> Para Saviani (2008, p. 369), “os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960. Além dos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e dos acordos MEC-Ussaid, esse processo também pode ser constatado na literatura divulgada no período”.

Porém, na fala de Saviani: “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar [...] era considerada um entrave que necessitava ser removido” (SAVIANI, 2008, p. 367).

A pedagogia tecnicista tem o papel de educar para o mercado e a educação desta tendência é concebida subordinada à sociedade. Então é responsabilidade da educação treinar a mão-de-obra adequada e, para alcançar este fim, tem um objetivo bem definido que é: “produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 1999, p. 29).

Neste contexto, a avaliação limitava-se à quantificação e à verificação do que era “aprendido”. Na análise de Chaves:

Há evidências da difusão maciça do modelo tecnicista de avaliação que, no contexto da época, serviu a uma sociedade que queria resultados e que, por isso mesmo, racionalizava tudo, visando a que não houvesse erros tanto em relação aos objetivos quanto ao percurso. Nesse modelo, os procedimentos de avaliação eram tidos como neutros, os objetivos preestabelecidos eram baseados no critério de objetividade da ciência, [...] (CHAVES, 2003, p. 36).

Ainda de acordo com Chaves, no chamado tecnicismo educacional, não se considerava que a avaliação fosse determinada a partir de diversos aspectos, dentre os quais:

O modelo de avaliação proposto deixa de levar em conta que, ao avaliar, os critérios estabelecidos vão variar de acordo com a postura político-pedagógica de quem o faz [...], de acordo com o projeto educativo da escola, da visão de homem que se quer formar e para qual sociedade que embase esse projeto, o que, enfim, vem comprovar a não neutralidade da avaliação da aprendizagem (CHAVES, 2003, p. 37).

### **1.1.3 Pedagogia Humanista**

A importância dispensada ao sujeito no processo de ensino e aprendizagem só assume lugar a partir da Pedagogia Humanista<sup>18</sup>. A educação não se limita aos conteúdos ministrados na escola, contempla-se a educação do homem uma vez que: “Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito” (MIZUKAMI, 1986, p. 44). O aluno — nessa abordagem — é o centro do processo de ensino e aprendizagem, e o método de ensino é o não-diretivo, cuja técnica consiste em:

---

<sup>18</sup> “Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros” (MIZUKAMI, 1986, p. 37).

Dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. [...]. A não-diretividade, portanto, consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno” (MIZUKAMI, 1986, p, 48-49).

Em sua análise das tendências pedagógicas, Libâneo (1999) explicita, ao estabelecer como característica da tendência liberal renovada não-diretiva, aspectos da abordagem que Mizukami denomina humanista, que: “Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis” (LIBÂNEO, 1999, p. 27).

A aprendizagem deve ser significativa<sup>19</sup>. Assim, de acordo com Libâneo:

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 auto-avaliação (LIBÂNEO, 1999, p. 28).

Ensinar e aprender fazem-se processos em que professor e aluno estabelecem uma relação que possibilite a liberdade para aprender, nem de longe lembrando o ensino diretivo, aonde o aluno não ia muito além de mero receptor e reproduzidor do conhecimento.

#### **1.1.4 Pedagogia Sócio-cultural**

Finalmente, os aspectos referentes à última abordagem selecionada para esta análise: a abordagem sócio-cultural – que Libâneo (1999) classifica como pedagogia progressista libertadora – que tem no Brasil seu maior expoente em Paulo Freire.

Esta abordagem, para Mizukami:

Enfatiza aspectos sócio-político-culturais, [...] uma de suas tarefas tem sido a de alfabetização de adultos [...]. Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

---

<sup>19</sup> “Aprender significativamente é dar sentido à linguagem que usamos, é estabelecer relações entre os vários elementos de um universo simbólico, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia-a-dia [...]” (MORETTO, 2001, p. 17).

Na percepção de Saviani: “Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2008, p. 335) Paulo Freire critica a educação em que o educando é depósito de conteúdos – chamado pelo autor de educação bancária – e propõe uma educação que em sua concepção é problematizadora, que segundo Mizukami: “ajudará a superação da relação opressor-oprimido. [...] objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 97).

Nesta tendência, de acordo com Libâneo: “admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social” (LIBÂNEO, 1999, p. 34).

O ensino e a aprendizagem ocorrem numa relação pautada pelo diálogo e o professor não é o detentor do conhecimento, nem o aluno aquele que nada sabe. Nesta abordagem, a educação é: “uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

A este respeito, Freire afirma que a educação se faz numa ação dialógica, uma vez que:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.  
[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.  
O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78, grifo do autor).

Ou seja, para Paulo Freire, a educação não é um acontecimento com hora marcada para começar e acabar; não é determinada pelo tocar de um sino, ou o término de um ano. É um processo que se estende a todos os momentos e a todos os indivíduos, pois a ação de uma pessoa altera o todo.

Diante das tendências apresentadas neste item, fica claro que a avaliação da aprendizagem — conforme cada uma das pedagogias relacionadas — assume uma posição de que tipo de homem, sociedade e mundo que a escola pretende formar. Ao analisar a avaliação numa abordagem tradicional, compreendemos que o objetivo maior é fazer com que as pessoas sejam capazes de reproduzir exatamente o que lhes foi ensinado, sem que questionem

ou sejam contra o que o pensamento dominante quer que seja instituído como verdade incontestável, como a “lei” a obedecer. A mobilidade social não é desejada nem aceita pelos grupos que estão no poder.

A Pedagogia Tecnicista tem um objetivo claro de formar mão-de-obra de baixo custo, capaz de produzir os bens de consumo que a cada dia enriquecem ainda mais os donos dos meios de produção e exploram a força de trabalho.

O aluno como sujeito de sua aprendizagem, na concepção humanista, nos leva a pensar numa formação reflexiva, em que o educando tenha a consciência do que acontece a seu redor; não sendo objeto de manipulação nem de exploração. Ao contrário, é um sujeito crítico que compreende a realidade ao seu redor e busca sua transformação.

Pensar numa sociedade que dê a cada um de seus habitantes a possibilidade de modificar sua realidade econômica, cultural e social, certamente é uma das metas da Pedagogia Sócio-cultural, pois a mesma defende a centralidade do processo numa perspectiva de companheirismo entre o professor e aluno, que um não é nem menos nem mais importante que o outro.

Em nossa perspectiva, o ato de avaliar sustenta-se na possibilidade que aluno aprenda mais e melhor. Deste modo, concordamos com Vasconcellos (2000, p. 47), ao acreditar que: “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos”.

Acreditamos que seria melhor que a avaliação da aprendizagem fosse entendida e vivenciada como um processo mediador, tal qual explicita Hoffmann:

Um processo avaliativo mediador, é, por sua natureza, *preventivo*, no sentido de uma atenção constante às dificuldades apresentadas pelos alunos; é *cumulativo* e não somativo, no sentido que os dados *qualitativos e quantitativos* se complementam, permitindo uma análise global do aprendizado do aluno (1998, p. 37 – grifos da autora).

Observamos que uma das possibilidades de uma prática avaliativa que venha a garantir a aprendizagem dos alunos é aquela fundamentada na teoria proposta por Libâneo, denominada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos:

Toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a

sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (LIBÂNEO, 1994, p. 70-71).

Nesta perspectiva, a educação deixa de ser um universo à parte, algo distante da realidade. Defende-se uma educação que pretende fazer do aluno não mais o objeto, ou um número a mais (ou a menos) nas estatísticas e curvas dos gráficos demonstrativos do aproveitamento escolar.

Acreditamos que é urgente a compreensão de todos os envolvidos neste processo avaliativo, que a avaliação da aprendizagem não permanece restrita a uma verificação de aprendizagem ou constatação da ausência da mesma, sendo que seus reflexos fazem-se notar fora do espaço escolar e das questões pedagógicas. Portanto, pensar sobre a avaliação da aprendizagem exige refletir sobre seus critérios e objetivos.

Todo processo avaliativo bem feito baseia-se em critérios construídos com fundamentação adequada. [...] consta-se o que se espera do aluno, qual a noção de qualidade da aprendizagem implicada, quais procedimentos são adotados, que resultados estariam sendo perseguidos. Os critérios, sempre que possível, devem ser de fácil compreensão, usuais, não esdrúxulos (DEMO, 2006, p. 100).

Ao estabelecer os critérios da avaliação, espera-se que os objetivos sejam explicitamente definidos. A avaliação da aprendizagem pode assumir diversos objetivos que podem ser desde pedagógicos, em que a preocupação é a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, até como mecanismo de defesa e efetivação de interesses políticos e econômicos dos grupos que mantém o poder (DIAS SOBRINHO, 2003).

No contexto atual, embora as concepções de avaliação da aprendizagem sejam muitas, nos identificamos com a concepção sistematizada por Gimeno Sacristán, quando o autor afirma que:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Ainda na busca de compreender como a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas hoje se constituiu, é preciso compreender quais são as concepções de avaliação da aprendizagem presentes no pensamento educacional brasileiro.

## **1.2 Avaliação da aprendizagem: algumas concepções**

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 24, inciso V:

A verificação do 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 os de eventuais provas finais; [...].

É preciso dizer que dependendo da maneira que é conduzido, o processo avaliativo pode não só realizar-se para garantir a superação das dificuldades dos alunos, mas ainda assumir diferentes possibilidades das quais destacamos: a intencionalidade, o poder classificatório e a prática avaliativa como instrumento disciplinador do comportamento dos alunos.

O processo avaliativo da aprendizagem não acontece de modo espontâneo, desprovido de uma intenção. Conforme explicita Luckesi: “Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra” (LUCKESI, 2008, p. 18). Cada um destes sujeitos tem seus motivos para fazerem da avaliação o grande momento do processo educacional. O aluno se interessa por sua aprovação – bem como sua família – para ingressar na série ou ano escolar seguinte, e o que importa é ter nota suficiente para “passar de ano”; a escola preocupa-se em permanecer “dentro das estatísticas” e deste modo a intencionalidade que caracteriza a avaliação da aprendizagem é o produto e não o processo. Em outras palavras, o que importa é avançar para a série seguinte (LUCKESI, 2008). O processo avaliativo, ao ser conduzido desta maneira, ou seja, com o único objetivo de selecionar os alunos, faz com que a nota continue determinando e classificando a capacidade intelectual de cada estudante, e exercendo um papel de controle, e conseqüentemente, de exclusão conforme diz Hoffmann:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. [...]. A verdade é que tal

sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. [...]. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (HOFFMANN, 2004, p. 22-23).

Conforme os estudiosos da avaliação da aprendizagem, temos diversas concepções do significado da temática em questão. Dentre os quais, Libâneo que entende que a avaliação seja:

Um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

Para Sant'Anna: “Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a produção do conhecimento se processou [...]” (SANT'ANNA, 2002, p. 31-32).

Na perspectiva de Hadji:

A avaliação não é uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma instituição. E – para nós, o fato fundamental – ela expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do “desejo” institucional. É em nome dessa relação ideal que é declarado o valor do aluno (HADJI, 2001, p. 44).

Em nossa compreensão a sociedade brasileira necessita de uma escola, e, por conseguinte, um processo avaliativo que contribua para a formação de indivíduos providos de cidadania. Ao falar em indivíduos providos de cidadania, temos o objetivo de dizer que, quando a avaliação é utilizada de modo a diagnosticar o que o aluno aprendeu e retomar o que ele ainda não sabe, levando à reflexão sobre seus conhecimentos, a escola vai possibilitando que o ele tome consciência de suas possibilidades, das barreiras que ainda precisa superar, assim como de seus limites. Ou seja, que a escola o conscientize de que cada pessoa possui condições de atuar em sua sociedade, transformando o meio em que vive, sendo também “proprietário” dos mesmos direitos que as outras pessoas, sem que isso o exima de seus deveres.

Pensar na educação brasileira como a de séculos atrás: bom aluno é o que repete tudo o que viu e ouviu de seu professor, sem nada modificar, é acreditar que somos todos

incapazes de produzir conhecimento e levar nossos alunos à plena assunção de seu lugar na sociedade.

Defendemos que o processo avaliativo que pode orientar uma educação não do futuro, mas do hoje e do agora, é aquele que visa o sucesso do aprendiz.

Para tanto, o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2008, p. 42).

Na perspectiva de Tiballi (2007), os momentos destinados à avaliação da aprendizagem são bem delimitados, pois a autora defende que: “a avaliação deve ser realizada em três momentos consecutivos, com finalidades distintas, mas que se complementam: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa” (TIBALLI, 2007, p. 316).

As finalidades da avaliação possuem características bem definidas, conforme nos elucidam Gimeno Sacristán (1998), que ainda afirma que avaliar só se justifica se permitir que o professor tome conhecimento do progresso dos alunos para que possa agir no sentido de contribuir com a aprendizagem dos mesmos. O autor traz a definição das finalidades da avaliação citadas por Tiballi (2007), quais sejam: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e finalmente, avaliação somativa.

Gimeno Sacristán (1998) afirma que uma das funções pedagógicas da avaliação é o diagnóstico, e que este pode ser realizado em vários sentidos, dos quais nos apropriamos de três: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa — sendo que cada um destes sentidos possuem um objetivo de acordo com o autor citado:

- a) Conhecimento do estudante para detectar o ponto do qual parte e estabelecer necessidades prévias de aprendizagem. É a *avaliação inicial* no começo de uma unidade de ensino ou de um curso. [...]
- c) Para se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informação para detectar erros, incompreensões, crenças, etc., e poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes de que se produza. Este é o sentido *formativo* da avaliação: poder servir para corrigir e melhorar os processos.
- d) Pode-se diagnosticar com o fim de determinar o estado final de um aluno/a depois de um tempo de aprendizagem, do desenvolvimento de uma parte significativa da matéria ou de uma unidade didática. É a concepção

*somativa* da avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 327-328 – grifo do autor).

Observamos que de todos os sentidos definidos acima, infelizmente a avaliação mais disseminada, ainda hoje, é a somativa. É recomendável refletirmos a respeito desta nossa observação, uma vez que o resultado da avaliação possui reflexos na vida das pessoas que podem condená-las à exclusão e segregação social, já que: “as práticas avaliativas acabam ratificando, no interior da escola, a discriminação e a seletividade imposta pelo contexto social mais amplo” (CHAVES, 2003, p. 23). A avaliação ainda pode ter efeito inverso à exclusão. De acordo com Vasconcellos, é necessário que a avaliação da aprendizagem seja assumida do seguinte modo: “como acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem: observação, registro, análise, comunicação e tomada de decisão” (VASCONCELLOS, 1998, p. 85). Ainda na concepção de Vasconcellos:

Num certo sentido, podemos dizer que a avaliação é uma relação entre o sujeito e o objeto (manifestação do indivíduo, ação, situação, projeto, etc.), através de uma mediação analítica (utilizando ou não algum instrumento material), visando um juízo de valor e uma tomada de posição (VASCONCELLOS, 1998, p. 85).

Na perspectiva de Luckesi, a avaliação é: “*um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*” (2008, p. 69 – grifo do autor). Avaliar para apenas constatar a aprendizagem ou a falta dela, não faz sentido, e na percepção de Luckesi (2008), é preciso, em se tratando da avaliação da aprendizagem, estabelecer o que fazer ou não com os alunos, mediante os resultados alcançados por cada um.

Como podemos observar, são muitas as concepções de avaliação da aprendizagem. É preciso compreender ainda que uma concepção de avaliação encontra-se atrelada a uma concepção de aprendizagem, que, por sua vez, encontra-se vinculada à concepção de ensino, pois envolve aluno e professor. Neste cenário, avaliar não pode ser desvinculado destes dois sujeitos (professor e aluno), e, independentemente da concepção que se adote, Tiballi diz que:

O resultado da avaliação é sempre e inevitavelmente o resultado do processo de ensino aprendizagem e não apenas do aluno. A nota é, queiramos ou não, do aluno e do professor. Assim, ao avaliar o aluno o professor também será avaliado. E por último, não se modifica o processo avaliativo se não se modificar a escola e, necessariamente, toda a ação pedagógica do professor (TIBALLI, 2007, p. 322).

Espera-se que a escola seja um espaço democrático, com lugar para todos os alunos, independentemente de onde eles vêm, da cor de sua tez, ou de sua classe social. Necessitamos uma escola que ensine gente, e não “modelos”. Para avaliar a aprendizagem é necessário que, como nos alerta Libâneo, haja a compreensão da existência de uma: “relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. [...] a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, uma apreciação qualitativa dos resultados verificados” (LIBÂNEO, 1994, p. 199-200). Deste modo, a avaliação da aprendizagem torna-se um meio que detecta e possibilita ao sistema educacional intervir para superar as dificuldades de cada aluno.

No sentido de evidenciar o movimento do pensamento educacional brasileiro, de como ele formulou seu ideário sobre a avaliação da aprendizagem, o próximo item apresenta o resultado dos levantamentos já realizados sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil, no período de 1930 a 1998, assim como o situa a partir das tendências pedagógicas discutidas neste estudo.

### **1.3 Balanço e análise da produção (1930-1998)**

Para realizar uma análise do pensamento educacional brasileiro no que concerne à avaliação da aprendizagem, procedemos ao balanço do que foi produzido em três periódicos de circulação nacional, e, conforme observamos, as produções anteriores abrangem o período que encerra-se no ano de 1998, deste modo propusemos a realização do nosso levantamento bibliográfico (conforme apêndice 1) a partir do ano de 1999. O período final para a realização deste levantamento ocorre no ano de 2008, já que, ao iniciarmos nossa pesquisa, os periódicos do último trimestre de 2009 não haviam sido publicados.

#### **1.3.1 Breve síntese dos balanços já realizados**

Conforme afirmamos na introdução desta dissertação, o período a ser pesquisado referente à avaliação da aprendizagem e o pensamento educacional brasileiro foi estabelecido a partir da existência de quatro pesquisas<sup>20</sup> já realizadas acerca da temática.

---

<sup>20</sup> Barreto e Pinto citam no balanço que coordenaram “Avaliação na educação básica (1990-1998)”, um artigo de Sousa falando da avaliação da aprendizagem de 1980 a 1990 além da tese. Conforme esclareceu-nos a própria pesquisadora por meio de mensagem eletrônica, trata-se de uma apresentação de resultados parciais da tese divulgados em uma Mesa Redonda. Outro artigo é de Heraldo Marelim Vianna, mas ele faz o levantamento do que foi produzido pelo periódico Cadernos de Pesquisa no período de 1971 a 1991.

### 1.3.1.1 Fontes de pesquisa

A autora Sandra Maria Zákia Lian Sousa é a autora de dois dos estudos que localizamos. O primeiro estudo: “Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980” estruturado em forma de artigo foi publicado pelo periódico Cadernos de Pesquisa, no ano de 1995. Este balanço teve como fonte de pesquisa os estudos que analisam a evolução da pesquisa em educação no Brasil até a década de 1970 (SOUSA, 1995).

A segunda pesquisa, intitulada: “Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990”, resulta na tese de doutorado da autora, defendida no ano de 1994. As fontes de pesquisa contempladas pela autora foram dissertações e teses. No período analisado por Sousa foram defendidas 2.592 dissertações e 232 teses, num total de 2.824 pesquisas. Em relação à avaliação da aprendizagem publicou-se um total de 37 trabalhos: 32 dissertações e 5 teses, e isto: “representa 1,3% do conjunto de pesquisas concluídas, evidenciando não ter sido uma temática privilegiada nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação” (SOUSA, 1994, p. 92).

O terceiro estudo foi realizado por Candau e Oswald<sup>21</sup>, “Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica” trata-se de um artigo e abrange o período de 1980 a 1992. Para realizar este levantamento, como critério de seleção, foram escolhidos os periódicos mais expressivos da área, de circulação nacional, que trazem abordagens diferentes envolvendo questões educacionais. Foram analisados – de acordo com anteriormente relatado nesta dissertação – os seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa; Caderno do Cedes; Educação e Seleção; Educação e Sociedade; Em Aberto; Estudos em Avaliação Educacional; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação); Revista de educação da AEC (Associação de Educação Católica) e finalmente, o periódico Tecnologia Educacional. Foram selecionados 124 (cento e vinte e quatro) artigos.

O quarto estudo, nomeado: “Avaliação na Educação Básica (1990-1998)”, abrange a avaliação na educação básica e trata, dentre outras temáticas, a avaliação da aprendizagem. Foi realizado sob a coordenação das autoras<sup>22</sup> Barreto e Pinto (2001), é o quarto número de uma série denominada: “Série Estado do Conhecimento”. Foram selecionados nove periódicos de maior circulação no Brasil para a realização do levantamento bibliográfico e a condição para fazer parte desta seleção foi que os periódicos seriam aceitos

---

<sup>21</sup> A equipe de pesquisa sobre a avaliação no Brasil foi composta ainda pelos seguintes pesquisadores: “Renato José de Oliveira, Maria de Lourdes de Araújo Trindade, Maria do Socorro Martins Calhau, Zacarias Jaegger Gama e Carla Beurlen” (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 25).

<sup>22</sup> Além das autoras mencionadas no texto, fizeram parte da equipe de pesquisadoras responsáveis por este balanço: Angela Maria Martins e Marília Claret Geraes Duran.

somente se produzissem estudos que expressamente abordassem a avaliação na Educação Básica. Deste modo foram pesquisados, conforme explicitado na introdução desta pesquisa, os seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional e a série Idéias. Para a realização desta pesquisa, foram contemplados 218 artigos sobre a avaliação na Educação Básica, e deste total selecionou-se 36 artigos classificados na categoria “Avaliação da escola e na escola”, categoria esta que trata da avaliação da aprendizagem.

### **1.3.1.2 Níveis de ensino**

O estado da arte realizado por Sousa (1995), a partir de 1980 é que vem a contemplar um nível de ensino específico, pois de 1930 ao final de 1970 realizou-se a análise das pesquisas em educação voltadas à avaliação da aprendizagem.

A partir da análise dos níveis de ensino deste estado da arte, é possível identificar a Pedagogia Tradicional, conforme a própria autora afirma, posto que inicialmente a avaliação realizada tinha um caráter de mensuração, também a Pedagogia Tecnicista marcou sua presença na avaliação realizada no período analisado por Sousa (1995). Ou seja, avaliava-se para medir os conhecimentos dos indivíduos. Observa-se, então, que entre as décadas de 1930 e 1970, a concepção de avaliação passou da mensuração – onde se realiza por meio de testes que mediam habilidades e aptidões dos alunos – a uma concepção tecnológica de caráter cientificista, ainda conforme a análise de Sousa (1995). No entanto, não houve uma ruptura entre estas concepções. Ao final da década de 1970, a pesquisa e publicação de estudos da avaliação da aprendizagem, de acordo com Sousa:

Analisam as vinculações entre educação e Estado capitalista, ressaltando o papel da escola na reprodução social. As [...] teorias crítico-reprodutivistas<sup>23</sup> voltaram-se para a denúncia e o desvelamento do papel exercido pela escola, que era o de inculcar a ideologia da classe hegemônica e de manter a própria relação capitalista. A preocupação central volta-se para a análise de como a escola se organiza e funciona para favorecer a classe dominante, reproduzindo as relações sociais existentes (SOUSA, 1995, p. 46).

---

<sup>23</sup> Para Sousa (1995, p. 46), “Por um lado, as teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para que se explicitassem as conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade; por outro, geraram certo imobilismo que impede que se vislumbre a possibilidade de luta por uma sociedade democrática, também por meio da atuação na escola [...]”.

A produção científica analisada (dissertações e teses) e investigada na década de 1980 volta-se em grande parte “para o primeiro grau [...]” (SOUSA, 1995, p. 48). Esta década é determinada por um período de transição democrática, marcada pela elaboração e promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, bem como pelas discussões no sentido de desenvolver a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). É importante dizer ainda que neste período buscou-se revalorizar a escola que não era somente meio de reprodução social, mas ainda, tornou-se um espaço de contestação (SOUSA, 1995).

O estado da arte realizado por Sousa (1994), e que resultou em sua tese de doutorado tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação. A autora analisou também a distribuição das pesquisas no período em estudo (1980-1990), e ainda os graus de ensino a que se referem. Somente no ano de 1981 não houve conclusão de nenhum estudo (dissertação e/ou tese) sobre a avaliação da aprendizagem, já o ano que registrou o maior número de pesquisas foi o ano de 1984, com 8 publicações; e a universidade a qual o maior número de pesquisadores estava vinculado em todo o período em estudo foi a PUC/SP, com oito pesquisas publicadas. Os estudos em relação aos graus de ensino foram realizados, em sua maioria referentes ao 1º grau.

O estado da arte “Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica” direciona sua análise à educação de 1º grau priorizando a avaliação na ação pedagógica, no sentido de “fundamentar opções para um projeto de qualificação do magistério da rede municipal de ensino” (CANDAUI; OSWALD, 1995, p. 26) da cidade do Rio de Janeiro.

Finalmente, o estudo “Avaliação na Educação Básica (1990-1998)”, como sugere o próprio título, abrange toda a educação básica. Este trabalho não se refere somente à avaliação da aprendizagem, embora faça um estudo rico da temática, mas trata de outros aspectos da avaliação. De acordo com as autoras, houve a impossibilidade de categorizar os artigos conforme os níveis de ensino e o que ficou evidente para as mesmas foi a existência de uma pequena quantidade de produções que se referem de modo específico a um nível de ensino. Quanto a esta referência, a maior frequência é verificada em relação ao Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio são pouquíssimos os estudos e muito raras são as produções que abordam o tema na Educação Infantil.

### **1.3.1.3 Autores citados**

Os balanços realizados somam um total de 152 autores citados. Observa-se que os autores mais citados foram: Gatti e Sousa, com uma frequência de 7 de todas as produções

utilizadas nos quatro balanços em análise, o que corresponde a 4,55% das referências, seguidas de Luckesi, citado em 5 das obras utilizadas, num total de 3,25% das referências. Os autores citados uma única vez somam um total de 125, o que demonstra que há uma pulverização nos trabalhos acerca da avaliação no sentido que para cada contexto analisado há uma diversidade de autores. Ou seja, as produções acerca dos estados da arte sobre a avaliação da aprendizagem são originárias de pesquisas de diferentes autores.

**Tabela 1 – Frequencia de autores citados nos textos analisados no período 1930-1998**

AUTOR	FREQUENCIA	%
SOUSA, Sandra M. Zákia L.	7	4,55
GATTI, Bernardete A.	7	4,55
LUCKESI, Cipriano C.	5	3,25
GOUBEIA, Aparecida Joly	4	2,6
FOLHA DE S. PAULO	4	2,6
VIANNA, Heraldo M.	3	1,95
CUNHA, Luís António	3	1,95
GIROUX, Henry	3	1,95
INEP	3	1,95
LÜDKE, Menga	3	1,95
MELLO, Guiomar N.	3	1,95
SAUL, Ana Maria	3	1,95
ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de.	2	1,3
BRANDÃO, Zaia e outros	2	1,3
BRITO, Maria do Socorro Taurino	2	1,3
CASTRO, Célia L. M.	2	1,3
CASTRO, Cláudio de M.	2	1,3
CURY, Carlos R. J.	2	1,3
DEMO, Pedro	2	1,3
FRANCO, Maria Laura	2	1,3
GOERGEN, Pedro	2	1,3
GRZYBOWSKI, Cândido	2	1,3
HUIDOBRO, Juan E. G.	2	1,3
IANNI, Otávio	2	1,3
ORLANDI, Luís B. Lacerda	2	1,3
SOUSA, Clarilza Prado de.	2	1,3
VIEIRA, Evaldo	2	1,3
ABRAMOWICZ, Mere	1	0,65
ABREU, Jayme	1	0,65
ALCANTARA, Neide Muniz	1	0,65
ALMEIDA, Luiz Tadeu Paes de.	1	0,65
ALMEIDA, Mathilde Rocha de.	1	0,65
ALVES, Alda Judith	1	0,65
ANAIS das Conferências Brasileiras de Educação	1	0,65
ANPED/CNPq	1	0,65
APPLE, Michael W.	1	0,65
ARAÚJO, Emília Glória Santos de.	1	0,65
ARAÚJO, J. B.; CASTRO, C. de M.	1	0,65
ARELARO, Lisete R. G.	1	0,65

AZANHA, José Mário Pires	1	0,65
BALESTRERO, Therezinha de Jesus	1	0,65
BASSANI, Marlise Aparecida	1	0,65
BEDRAN, Maria Ignez Saad	1	0,65
BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	1	0,65
BRASIL	1	0,65
BRITO, Márcia Regina	1	0,65
BUARQUE, Lair Levi	1	0,65
CAGLIARI, Luis Carlos	1	0,65
CAMARGO, Dair Aily Franco de.	1	0,65
CARNOY Martin	1	0,65
CARVALHO, João Pitombeira de.	1	0,65
CHAU, Marilena de S.	1	0,65
CORAZZA, Sandra Mara	1	0,65
CORDÃO, Francisco Aparecido	1	0,65
CORRÊA, Lucielena Guerra	1	0,65
CUNHA, Antônia Maria de.	1	0,65
CUNHA, Luís Antônio; GOES, M. de.	1	0,65
DALLA, Marilúcia Silva	1	0,65
DAMASCENO, Maria Nobre	1	0,65
DANTAS, L. A.	1	0,65
DARSIE, Marta Maria Pontin	1	0,65
DART, Regina Taam	1	0,65
DUARTE, Marinez	1	0,65
DUEMKE, Rachel Maria Baião	1	0,65
DUPRAT, Sônia Pires	1	0,65
ESTEVES, Oyara P.	1	0,65
FAIGLE, Maria Clara T.	1	0,65
FÁVERO, Osmar	1	0,65
FERNANDES, Florestan	1	0,65
FERREIRA, Eleutéria Maria Machado	1	0,65
FIRME, Thereza Penna	1	0,65
FLEMING, Robert S.	1	0,65
FLORES, Maria Inês Galvão	1	0,65
FONZAR, Maria Aparecida Fiorelli	1	0,65
FRANCO, Maria Laura; GOLDBERG, Maria Amélia A.	1	0,65
FRANCO, Maria Laura; ZIBAS, Dagmar	1	0,65
GIANOTTI, José Arthur	1	0,65
GIOVANNI, Luciana Maria	1	0,65
GOMES, Maria Carmozi de Souza	1	0,65
GONÇALVES, Maria Elisa R.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.	1	0,65
GUEDES, Maria José	1	0,65
HIRSCH, Joachim	1	0,65
HOFFLING, Luciana M. Giovanni	1	0,65
HOFFMANN, Jussara	1	0,65
JACOBI, Pedro	1	0,65
KUENZER, Acácia Z.	1	0,65
LEITE, Miriam L. M.	1	0,65
LEITE, Sérgio Antonio da Silva; EWBANK, Mara Sílvia André	1	0,65
LINS, Maria Judith S. da Costa	1	0,65
LOBO E SILVA FILHO, Roberto Leal	1	0,65
LOPES, Alcione Aparecida Andries	1	0,65

MADEIRA, Felícia R.; MELLO, Guiomar Namó de.	1	0,65
MADDOX, Harris	1	0,65
MASINI, Elcie F. Salzano	1	0,65
MARTELLET, Maria de Lourdes B.	1	0,65
MEDEIROS, Etel Bauzer.	1	0,65
MEDEIROS, Miriam Ângela	1	0,65
MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne	1	0,65
MELLO, Guiomar N.; VELLOSO, J. R.; CUNHA, L. A. GADOTTI, M.	1	0,65
MENDES, Durmeval T.	1	0,65
MOREL, Regina L. M.	1	0,65
MOREN, Elizabeth B. S.; DAVID, Maria Manuela M. S.; MACHADO, Maria da Penha L.	1	0,65
MORO, Maria Lúcia Faria	1	0,65
NETTO, A. Ribeiro	1	0,65
NICOLAU, Marieta Lúcia Machado	1	0,65
NOSELIA, Paolo	1	0,65
NUSSENZVEIG, H. Moysés	1	0,65
OFFE, Claus	1	0,65
OLIVEIRA, Vilma Bagdeve de.	1	0,65
OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de.	1	0,65
OTT, Margot B.	1	0,65
PAIVA, Elizabeth Pereira	1	0,65
PAOLI, Niuvenius J.	1	0,65
PAREDES, Elizabeth Pereira	1	0,65
PEÇANHA, Lydia Beatriz de Medeiros	1	0,65
PEDRO, Maria Cecília Cordeiro	1	0,65
PEREIRA, Luzete A.	1	0,65
PERRENOUD, Philippe	1	0,65
PESSANHA, José Américo	1	0,65
PIOTTO, Débora Cristina et al.	1	0,65
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	1	0,65
POULANTZAS, Nicos	1	0,65
RAGAN, William B.	1	0,65
RIBEIRO, Sérgio C.	1	0,65
ROMÃO, José Eustáquio	1	0,65
ROSEMBERG, Fúlvia	1	0,65
SANTOS, Boaventura de Sousa	1	0,65
SANTOS, Maria Angela dos.	1	0,65
SARTORI, Jerônimo	1	0,65
SAVIANI, Dermeval	1	0,65
SEGENREICH, Stella Cecília Duarte	1	0,65
SILVA, Aldair Vieira Lourenço da.	1	0,65
SILVA, Wanir de Almeida Horácio	1	0,65
SILVEIRA, H. N. et al	1	0,65
SNYDERS, Georges	1	0,65
SOSSAI, João Alvécio; SIMÕES, Maria da Penha Caus; CARVALHO, Denise Aparecida	1	0,65
SOUSA, Ana Maria Costa da.	1	0,65
SOUTO, Cláudio	1	0,65
SOUZA, Maria Inês G.	1	0,65
SZYMANSKI, Heloísa	1	0,65
TABA, Hilda	1	0,65
TAVARES, Maria Célia Valle	1	0,65

THIOLLENT, Michel	1	0,65
TRIGUEIRO, Durmeval	1	0,65
TURRA, Clódia M. G.	1	0,65
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	1	0,65
VELLOSO, Jacques	1	0,65
VIEIRA, Sofia L.	1	0,65
VILLA FILHO, Walter	1	0,65
WARDE, Miriam	1	0,65
WEBER, Silke	1	0,65
ZINDELUK, Ruth Levi	1	0,65
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

Fonte: SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 94, p. 43-49, ago. 1995. SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. Tese de doutorado. Orientadora: Beatriz Alexandrina de Fetizon, 1994, Universidade de São Paulo. CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa M. B. *Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 95, p. 25-36, nov. 1995. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO Regina Pahim (Coord) *Avaliação na Educação básica (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n. 4).

Posteriormente, analisamos quais foram as instituições às quais as pesquisas realizadas estavam vinculadas.

#### 1.3.1.4 A produção das universidades/instituições

Conforme os dados coletados, identificamos três instituições responsáveis pelas produções científicas presentes nos quatro balanços que analisamos, de acordo com o quadro a seguir:

#### Quadro 2 – Universidade/instituição

Universidade/Instituição	Região Geográfica	Frequencia	%
Universidade de São Paulo	Sudeste	2	50
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Sudeste	1	25
Fundação Carlos Chagas	Sudeste	1	25

Fonte: Balanços já realizados acerca da avaliação da aprendizagem.

Observa-se que todos os quatro estudos realizados vinculam-se exclusivamente à região sudeste do Brasil, sendo que três das pesquisas foram realizadas por autores ligados a universidades (dois – Universidade de São Paulo; um – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e o quarto estudo foi realizado sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas. Acreditamos que a ocorrência da produção realiza-se especificamente na região sudeste devido ao grande número de universidades presentes nesta região e, portanto, de pesquisas no campo da educação.

### 1.3.1.5 Categorias temáticas

Para analisarmos os balanços já realizados, estabelecemos cinco categorias temáticas que foram definidas a partir das categorias que emergiram do balanço que realizamos do período de 1999 a 2008. É importante ressaltar que a tese e os artigos que compõem este balanço, referente aos anos de 1930 a 1998, foram localizados por meio do levantamento bibliográfico que realizamos no sentido de explicitar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam, atualmente difundidas neste campo por meio de periódicos especializados.

Deste modo, as categorias temáticas são as seguintes:

- Ensino e Aprendizagem;
- Pensamento Educacional;
- Formação de Professores;
- Fracasso Escolar;
- Qualidade do Ensino.

Em seu primeiro estudo, Sousa (1995) defende a idéia que o processo avaliativo contribua para a aprendizagem do aluno, e destaca a necessidade da participação do mesmo nesse processo. Afirma, ainda, que haja a emergência da ruptura entre avaliação e classificação; é preciso que a avaliação da aprendizagem seja direcionada numa perspectiva ao menos diagnóstica ou investigativa do processo educacional, bem como a redefinição dos aspectos normativos vigentes.

Os estudos realizados por Sousa denotam ainda que discussões relacionadas à avaliação da aprendizagem vinculam-se: “à perspectiva de democratização da organização escolar” (SOUSA, 1995, p. 48).

Na concepção da autora os estudos sobre avaliação da aprendizagem não podem ser desvinculados das tendências presentes no percurso da pesquisa em educação no país. Explica que a pesquisa em educação no contexto brasileiro se desenvolveu de modo mais sistemático no final da década de 1930, com a criação do INEP<sup>24</sup>, seguindo até a década de 1950, quando a influência teórica predominante era a psicologia. Sendo que em meados de 1950, a investigação da avaliação da aprendizagem passa a ter ênfase a partir da relação sistema escolar e sociedade. Até o ano de 1961, a avaliação da aprendizagem tinha, conforme

---

<sup>24</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sousa afirma, o objetivo de classificar os alunos: “mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Dos princípios orientadores da avaliação evidenciam-se a inflexibilidade, a imparcialidade e a objetividade. Avaliação é concebida como procedimento de medida [...]” (SOUSA, 1995, p. 44).

Uma vez que a década de 1960 caracterizou-se pelas tendências da teoria do capital humano, o interesse na educação enfatizou a formação para o trabalho e as pesquisas educacionais voltaram-se à tecnologia educacional, e apregooou-se que seria por meio das mudanças na tecnologia o caminho para se resolver os problemas da educação. O foco estava no planejamento e na administração. Surgiu, assim, a pedagogia tecnicista: para alcançar maior produtividade seria necessário racionalizar o trabalho. A avaliação da aprendizagem numa pedagogia tecnicista é concebida por objetivos, procedimento pelo qual seria possível, conforme a fala de Sousa:

Verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1995, p. 45).

Tyler influenciou os estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, assim como Popham, Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel. Dentre os pesquisadores brasileiros que se dedicaram à pesquisa da avaliação da aprendizagem destacam-se os trabalhos de: “Medeiros (1971) e Vianna (1973), [...] manuais de planejamento de ensino, [...] como o elaborado, em 1974, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em 1975, por Turra e outros” (SOUSA, 1995, p. 46).

Neste período, a pesquisa educacional voltou-se ao conhecimento sobre como a escola funciona internamente, quais são os seus princípios e práticas que mesmo carregados de dominação possibilitam à emancipação dos indivíduos. Ainda assim, conforme as produções consultadas, a avaliação da aprendizagem permaneceu numa concepção tecnicista enfatizando a eficiência. De acordo com Sousa, o Brasil – por meio das pesquisas e publicações no que diz respeito à avaliação da aprendizagem na década de 1980 – aceita totalmente as concepções principalmente de autores da América do Norte, que defendem a avaliação numa dimensão tecnológica. A autora, a partir da análise de alguns estudos, atenta para a necessidade de: “consolidação de referenciais teóricos que expressem uma concepção

de avaliação enquanto processo de reflexão sobre a ação e para a ação, incorporando a dimensão sociopolítica inerente a tal processo” (SOUSA, 1995, p. 48).

Somente a partir da segunda metade da década de 1980, percebeu-se, nas dissertações e teses, uma movimentação no sentido de uma renovação teórica a respeito da avaliação da aprendizagem. Deste modo, ocorreu a análise de finalidades e implicações dos critérios de avaliação, e discutiu-se as relações entre educação e ideologia, política e economia, trazendo à tona o caráter político-ideológico das práticas escolares.

Diante das produções analisadas – especialmente as produzidas a partir da segunda metade da década de 1980 – Sousa conclui que é possível que concepções de avaliação contrárias à concepção tecnicista, estejam em processo, o que cria certas perspectivas:

Que iluminam uma nova concepção de avaliação escolar, para aqueles que têm como horizonte a construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária e que, sem negar as determinações estruturais do Estado brasileiro, acreditam que a luta por transformações sociais passa, também, pela escola (SOUSA, 1995, p. 49).

Põe-se então, na perspectiva da autora, um desafio duplo aos educadores: a avaliação da aprendizagem ser vivenciada como um processo no qual o aluno produza e se aproprie do conhecimento.

Na sequência de nossa análise, o segundo estudo realizado por Sousa (1994) foi norteado pelas seguintes perspectivas: explicitar as possíveis contribuições das pesquisas em educação desenvolvidas no Brasil no período em análise para a construção do conhecimento em avaliação da aprendizagem no Brasil e ainda: “conhecer a destinação dada ao conhecimento produzido [...]” (SOUSA, 1994, p. 9). A tese produzida por Sousa (1994) buscou o aprofundamento da produção teórica no sentido de apreender o movimento teórico ocorrido no Brasil. Essa pesquisa destaca que a década de 80 foi marcada pela tentativa de: “se redirecionar a concepção até então dominante de avaliação, que foi construída sob influência do pensamento norte-americano, predominantemente de Ralph Tyler” (SOUSA, 1994, p. 9).

E finalmente, a autora realiza uma apreciação do alcance das pesquisas de modo que sejam direcionadas: “para o avanço no conhecimento sobre avaliação da aprendizagem” (SOUSA, 1994, p. 91). Conforme discute em sua tese de doutorado, a autora afirma que alguns estudos apontam uma preocupação com a avaliação formativa, no sentido de que as práticas avaliativas fossem aperfeiçoadas. No entanto, esta preocupação acabou por traduzir-

se por meio da: “realidade, na elaboração de instrumentos a serem aplicados no decorrer do processo de ensino e não na problematização e proposição de princípios de ação, o que, entendemos, seria mais efetivo” (SOUSA, 1994, p. 113).

No que concerne à formação do professor, a autora localizou pesquisas que sugerem que os mesmos sejam treinados para aprimorarem suas práticas de avaliação, o que a levou a supor que há existência da necessidade de prepará-los para dominar: “‘habilidades técnicas’ ou em domínio do que a literatura predominantemente ‘diz’ sobre avaliação” (1994, p. 116). Surgem ainda, estudos direcionados à atuação do supervisor, cujo trabalho pode influenciar nos índices de reprovação e aprovação dos alunos, “não se obtendo, entretanto, uma “interdependência constante” entre determinados comportamentos e índices de aprovação e reprovação” (SOUSA, 1994, p. 116).

Na concepção de Sousa:

O fracasso escolar no Brasil evidenciado, dentre outros aspectos, pelos índices de repetência, atraso e evasão, assume proporção alarmante em decorrência, de um lado, das precárias condições de vida e de trabalho de amplos contingentes da população, resultantes do padrão excludente de desenvolvimento econômico, e, de outro, do modo como a escola se organiza e funciona, situando-se aí o processo de avaliação da aprendizagem com um dos mecanismos que legitimam tal fracasso (SOUSA, 1994, p. 10-11).

Em sua pesquisa, a autora identificou a presença da concepção tecnicista de avaliação da aprendizagem nas dissertações e teses analisadas: “Evidenciam que o ritual avaliativo sempre está a serviço de um dado projeto educacional e social” (SOUSA, 1994, p. 119). A avaliação, no cotidiano da escola, na percepção de Sousa:

Tem-se constituído em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, que se manifesta com caráter punitivo e autoritário, visando o controle e sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista (SOUSA, 1994, p. 120).

O terceiro estado da arte, que localizamos, realizou-se com o objetivo de levantar subsídios suficientes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para que fosse estabelecido um debate com os professores e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar referente à avaliação da aprendizagem, conforme anteriormente dito, com o objetivo de encontrar caminhos para a elaboração de um projeto cujo objetivo seria qualificar os profissionais do magistério da rede municipal de ensino (CANDAU; OSWALD, 1995).

Para analisar a questão do Ensino e Aprendizagem, as autoras utilizaram o núcleo temático denominado “aspectos biopsicológicos do processo de avaliação” e observaram:

As questões trabalhadas nestes textos referem-se ao papel do erro no processo de ensino-aprendizagem, à relação entre avaliação e auto-estima, à “patologização” do processo de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento da criatividade e das habilidades de pensamento, assim como à relação entre rendimento escolar e problemas de comportamento (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 32).

Os artigos selecionados que tratam desta categoria analisam aspectos referentes à prática pedagógica e à avaliação, e apresentam tanto idéias e reflexões sobre esta prática quanto a apresentação de pesquisas, abordando aspectos ora técnicos, ora pedagógicos (CANDAU; OSWALD, 1995).

O período pesquisado pelas autoras foi definido, dentre outros motivos, pelo fato de que a educação ainda estava fortemente direcionada por um pensamento educacional caracterizado pela ditadura. Ao situar a pesquisa no período de 1980 até 1992, as autoras a fizeram motivadas por duas razões principais, conforme afirmam a seguir:

A primeira se deve ao fato que em 1980 se realizou a I CBE (Conferência Brasileira de Educação), que retomou a tradição das Conferências Nacionais de Educação Brasileira e constituiu um marco ineludível para a reconstrução educacional do país, no contexto do processo de transição democrática e do esforço em superar as profundas feridas deixadas na consciência nacional pelo autoritarismo político, social, cultural, ideológico e educacional. [...] A segunda razão [...] foi a consciência de que a virada da década supôs também uma mudança da ênfase no tratamento das questões educacionais, sendo as abordagens de natureza qualitativa privilegiadas com respeito aos enfoques quantitativos (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 26).

Os artigos investigados no período pesquisado apresentam uma tendência pedagógica caracterizada predominantemente como dialética e/ou transformadora, não sendo identificado nenhum artigo com a tendência tradicional.

Esta afirmação é por si mesma interessante. Ela nos leva a perguntar sobre a realização do discurso teórico da avaliação tradicional, na medida em que é notória, realidade evidenciada em inúmeras pesquisas, a prática da avaliação em moldes tradicionais nas escolas da rede pública de ensino de primeiro grau (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 29).

Os trabalhos analisados ainda defendem o pensamento que o professor necessita de uma formação específica para que possa desenvolver capacidade técnica para avaliar seus

alunos e ainda afirmam que para estimular e orientar a aprendizagem, os instrumentos de avaliação precisam ser bem construídos.

Conforme informações registradas no estado da arte produzido por Candau e Oswald, somente 6 textos (5%) dos artigos analisados abordam a temática formação de professores, destacando que a deficitária formação docente desencadeia uma prática avaliativa ineficiente, já que: “não se pode avaliar aquilo que não se sabe ensinar” (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 34).

Na análise realizada, as autoras identificaram importante incidência de estudos voltados à seletividade e desempenho escolar:

A preocupação com o fracasso escolar e o papel da avaliação como um dos fortes mecanismos intra-escolares de reforço dos processos de exclusão social e cultural têm sido uma das constantes da produção científica da área de educação no país (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 31).

Evidencia-se, na percepção das autoras, que as questões referentes à reprovação, fracasso e desempenho escolar foram tratadas de modo distinto, quais sejam: “podem variar de diagnósticos de situações específicas de aprendizagem, até um levantamento bibliográfico da produção em determinado período de tempo” (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 32). Outro fator que pode estar relacionado ao fracasso escolar é a política educacional brasileira, e ainda a situação específica do aluno negro e o alto índice de exclusão da escola a que este aluno é submetido. Para a superação destes problemas, grande parte dos artigos analisados defende – numa perspectiva dialética/transformadora – uma mudança na escola, de modo a garantir ao aluno o direito a uma cultura escolar verdadeiramente democrática (CANDAU; OSWALD, 1995).

Em relação à categoria Qualidade do ensino, Candau e Oswald relataram que ao analisar os artigos sob a perspectiva das tendências pedagógicas, identificaram como questões principais as que tratam da quantidade x qualidade em educação e também as que se referem aos critérios de avaliação. De acordo com as autoras, os artigos estudados apontam para: “o fato de que a repetência, e não a evasão, constitui o problema mais importante do ensino de primeiro grau no Brasil” (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 32).

O estado da arte “Avaliação na Educação Básica (1990-1998)”, conforme anteriormente esclarecemos, fez um estudo de toda a Educação Básica e, para tratar da avaliação da aprendizagem, estabeleceu-se uma categoria denominada “Avaliação da escola e na escola”. Caracteriza-se por possuir 17% dos artigos analisados e compõe-se de estudos

referentes às propostas curriculares, legislação, aspectos institucionais e também trazem a análise de resultados de estudos empíricos de práticas docentes, aprendizagem discente e, ainda, relatos e análise de percepções e concepções da comunidade escolar no que se refere à avaliação. Emergiram diversas subcategorias nesta categoria de análise e, dentre todas, nosso interesse volta-se à subcategoria “Avaliação da aprendizagem na escola”.

O estudo aborda aspectos da avaliação numa perspectiva contínua e cumulativa bem como a defesa da: “instituição da progressão continuada [...] qualificando-a como medida destinada a assegurar o direito de todos os alunos ao ensino fundamental de oito anos” (BARRETO e PINTO, 2001).

Ainda há estudos que argumentam que a progressão continuada seja uma forma de valorizar a aprendizagem do aluno, negando que seja verdadeira a idéia de que a progressão continuada represente uma aprovação desprovida de critérios, “ao contrário, ela prevê um diagnóstico pedagógico e um plano de trabalho a ser cumprido em etapas subsequentes, não significando, portanto, promoção automática” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 30). Nesta mesma linha de pensamento, outros estudos analisados refletem sobre a reprovação como uma medida política para garantir a reprodução das desigualdades sociais, e afirmam que o mais importante para reverter situações de fracasso escolar é investir na capacitação do professor de modo que o mesmo possa, então: “ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento [...]” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 30), sendo capaz de proceder à avaliação de seus alunos de modo que sejam avaliados: “em todas as suas potencialidades, bem como a se auto-avaliar e avaliar a escola e todo o contexto educacional” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 30).

Foi identificado um artigo que alerta para o perigo da progressão continuada, que pode ser confundida com o avanço do aluno para a série seguinte sem ter aprendido.

A relação entre o desempenho do professor e a aprendizagem é discutida nos textos integrantes do estudo realizado por Barreto e Pinto (2001), em que se busca estabelecer uma relação entre o modo que as professoras atuam em sala de aula e os resultados dos alunos no período de alfabetização. De acordo com as autoras o trabalho docente realizou-se de modo mecânico.

Verificou-se que, em sala de aula, não se estimula a criatividade, a espontaneidade e o trabalho individual. Há uma tendência de se trabalhar com os mais fortes e esquecer os mais fracos, ao dividir a turma pelo nível de desempenho e não se diversificar o trabalho (BARRETO e PINTO, 2001, p. 33).

O erro também surge nos estudos analisados como possível orientador no processo de aprendizagem, bem como ser utilizado como parâmetro para auxiliar na seleção das etapas de ensino a serem trabalhadas (BARRETO e PINTO, 2001).

Um dos estudos referentes à Qualidade do Ensino, realizado em uma creche, afirma que para ser considerada de boa qualidade, esta instituição:

Tem filosofia e objetivos claros e definidos conjuntamente com os pais; aprecia e promove a individualidade de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais; considera a adequação das atividades de acordo com as fases do desenvolvimento; estimula a relação entre os profissionais e os pais e encoraja estes últimos a se envolverem com a creche (BARRETO e PINTO, 2001, p. 31).

As autoras analisam os estudos realizados na categoria “Avaliação da escola e na escola”, e pelo reduzido número de publicações há pouca possibilidade de generalizações. Observam que boa parte dos artigos analisados não tem uma metodologia explícita, nem consistência teórica. De modo geral, os textos analisados descrevem a avaliação numa perspectiva tradicional presente na escola. Para as autoras, a maior contribuição do estudo é “oferecer uma idéia mais precisa do que ocorre efetivamente na escola e nas suas práticas avaliativas” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 64).

Conforme podemos observar, os estudos realizados sobre a avaliação da aprendizagem realizaram-se até o ano de 1998. Deste modo, daremos seguimento ao estudo da temática a partir do ano de 1999.

## CAPÍTULO II

### **Avaliação da aprendizagem: produção, tendências e concepções presentes nos periódicos especializados (1999-2008)**

Neste capítulo, apresentaremos o balanço que realizamos acerca da avaliação da aprendizagem, e também procederemos ao estudo das tendências pedagógicas que se fizeram presentes no pensamento educacional brasileiro nos últimos dez anos que fundamentam as práticas avaliativas atuais. Abordaremos também as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação conforme cada uma das tendências apresentadas.

#### **2.1 Balanço e análise da produção (1999-2008)**

Propusemos a realização do nosso levantamento bibliográfico (conforme apêndice 1) a partir do ano de 1999. O período final para a realização deste levantamento ocorre no ano de 2008, já que ao iniciarmos nossa pesquisa, os periódicos do último trimestre de 2009 não haviam sido publicados.

Para realizar este balanço, selecionamos o material a ser analisado e a partir dos quais, procedemos à análise detalhada dos mesmos em diversos aspectos para compreendermos o que diz o pensamento educacional brasileiro a respeito da avaliação da aprendizagem. Procederemos à análise a partir de categorias estabelecidas *a priori*, quais sejam: fontes de pesquisa, níveis de ensino, referências bibliográficas, universidades/instituições e categorias temáticas.

##### **2.1.1 Fontes de pesquisa**

Ao propormos analisar a avaliação da aprendizagem presente no pensamento educacional brasileiro, realizamos o levantamento bibliográfico referente à produção acadêmica sobre o tema de nossa pesquisa. Para procedermos este levantamento, selecionamos três periódicos, sendo dois de classificação internacional, e um de classificação nacional, conforme mencionamos anteriormente. O periódico que tem o maior número de artigos publicados, como podemos observar no quadro abaixo, é a revista Estudos em Avaliação Educacional, com quarenta e dois artigos publicados desde o ano de 1999 até o ano de 2008 referentes à avaliação da aprendizagem. Outra publicação da Fundação Carlos Chagas – Cadernos de Pesquisa – publicou no mesmo período, seis artigos que abordam o tema pesquisado. Já a Revista Brasileira de Educação, que conforme já dissemos na introdução desta dissertação, é uma publicação da ANPEd - Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação, publicou dois artigos sobre o mesmo no período que consideramos para a realização da nossa pesquisa, ou seja, do ano de 1999 até o ano de 2008.

### Quadro 3 – Quantidade de publicação de artigos científicos por periódico (1999-2008)

Periódico/Ano	Artigos	Classificação
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	2	Internacional
ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	42	Nacional
CADERNOS DE PESQUISA	6	Internacional
Total	50	

Fonte: Dados coletados a partir do levantamento dos artigos publicados pelos referidos periódicos.

A escolha pelos periódicos ainda observou a frequência com que são publicados, ou seja, analisamos artigos de periódicos que não tiveram suas publicações suspensas em nenhum período, pois acreditamos que para compreender o pensamento educacional brasileiro referente à avaliação da aprendizagem esta periodicidade seja fundamental, uma vez que a regularidade dos periódicos nos permite visualizar o movimento do pensamento educacional da avaliação da aprendizagem no Brasil.

#### 2.1.1.2 Balanço dos periódicos investigados

Para a realização do levantamento bibliográfico, analisamos todos os artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa<sup>25</sup> (CP), Estudos em Avaliação Educacional<sup>26</sup> (EAE) e Revista Brasileira de Educação<sup>27</sup> (RBE) entre os anos de 1999 até o ano de 2008<sup>28</sup>. Conforme já citamos, partimos de estado do conhecimento já realizado até o ano de 1998.

A seleção prévia dos artigos ocorreu por meio da análise dos títulos, descritores, ou resumos publicados. Todos os artigos que se referiam à avaliação da aprendizagem foram então selecionados para o levantamento bibliográfico. Deste modo, dos 803 artigos examinados, selecionamos 112 para procedermos à leitura do artigo na íntegra. A partir deste procedimento, selecionamos cinquenta artigos para esta pesquisa, pois os outros 62 estudos não se tratavam da avaliação da aprendizagem, mas de outras questões referentes à avaliação,

<sup>25</sup> Este periódico publicou, do ano de 1999 até o ano de 2008, 30 números, somando um total de 298 artigos.

<sup>26</sup> Foram publicados 178 artigos nos 23 números deste periódico no período 1999-2008.

<sup>27</sup> Do período de 1999 a 2008, 30 números deste periódico foram publicados, reunindo, entre estes anos, 327 artigos.

<sup>28</sup> A síntese dos periódicos, com os artigos, autores, instituições, região geográfica, categoria temática e nível de ensino encontra-se no apêndice 2.

tais como as políticas públicas para a avaliação, avaliação externa, sistemas de avaliação adotados seja pela rede estadual de ensino, seja pela rede municipal, e outros assuntos que não abordavam a temática específica “avaliação da aprendizagem”. Estes 50 artigos que dissertam sobre a avaliação da aprendizagem foram publicados entre o ano de 1999 até o ano de 2008 conforme distribuídos no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Quantidade de produção por ano no período 1999-2008**

Periódico Ano	CADERNOS DE PESQUISA	ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	TOTAL
1999	1	5	0	5
2000	0	2	0	2
2001	1	1	0	2
2002	0	3	1	4
2003	2	5	0	7
2004	0	5	0	5
2005	1	5	1	7
2006	0	7	0	7
2007	1	5	0	6
2008	0	4	0	4
Total de artigos publicados no período 1999-2008	6	42	2	50

Fonte: Dados obtidos por meio da análise dos artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação.

A Revista Brasileira de Educação publicou somente dois artigos que discutem a avaliação da aprendizagem durante o período que corresponde a nossa análise: um artigo no ano de 2002 e um artigo no ano de 2005.

O periódico Cadernos de Pesquisa produziu seis dos cinquenta artigos selecionados e suas produções, conforme o quadro acima, ocorreram nos anos de 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007, e somente no ano de 2003 ocorreu a publicação de dois artigos e nos outros anos, foi produzido um artigo por ano.

O único periódico que publicou estudos concernentes à avaliação da aprendizagem todos os anos analisados nesta dissertação foi a revista Estudos em Avaliação Educacional, que responde por quarenta e dois dos cinquenta artigos selecionados neste levantamento bibliográfico que produzimos, e sua periodicidade variou de um a sete artigos publicados por ano, e os textos produzidos distribuem-se do seguinte modo: nos anos de 1999, 2003, 2004, 2005 e 2007 cinco artigos; em 2000, dois artigos; em 2001, um artigo; em 2002, três artigos; em 2006, sete artigos e em 2008, ocorreu a publicação de quatro artigos.

Os anos de menor ocorrência de publicação dos artigos selecionados para esta pesquisa, conforme registrado no quadro 4, foram os anos de 2000 e 2001 com a produção de dois artigos em cada um destes anos, sendo que no ano de 2000 as publicações foram de responsabilidade da revista Estudos em Avaliação Educacional, e os outros dois periódicos analisados não publicaram nenhum artigo sobre a temática analisada, e no ano de 2001, as publicações da Fundação Carlos Chagas – Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional – publicaram cada um, um artigo, e a Revista Brasileira de Educação não produziu nenhum artigo referente à avaliação da aprendizagem.

Dos dez anos analisados, observa-se a maior ocorrência de artigos publicados nos anos de 2003, 2005 e 2006, com sete produções por ano.

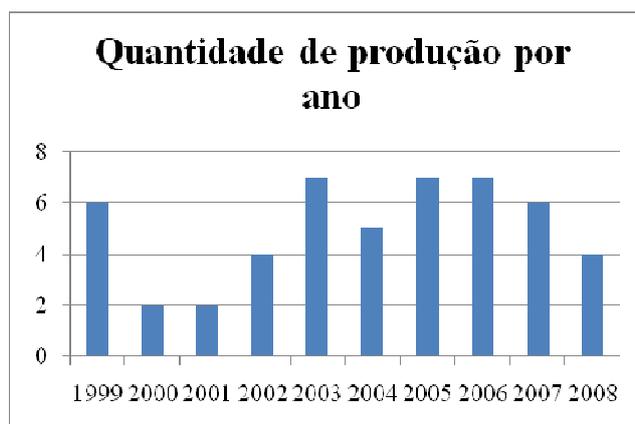
De acordo com os dados coletados, no ano de 2003 dois artigos foram publicados pelo periódico Cadernos de Pesquisa e os outros cinco artigos foram publicados por meio do periódico Estudos em Avaliação Educacional; a Revista Brasileira de Educação não produziu nenhum artigo no referido ano tratando da avaliação da aprendizagem.

No ano de 2005 a revista Estudos em Avaliação Educacional, assim como no ano de 2003, publicou cinco artigos produzidos neste ano, dos sete selecionados para nossa pesquisa; e os periódicos Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação publicaram, cada um, um artigo.

As sete publicações que discutiram a avaliação da aprendizagem no ano de 2006, entre os periódicos analisados, ocorreram por meio da revista Estudos em Avaliação Educacional; e assim sendo, os outros dois periódicos analisados não publicaram nenhum artigo acerca do tema pesquisado. Foram publicados seis artigos tanto no ano de 1999 quanto no ano de 2007.

O ano de 2002 apresentou o total de quatro artigos publicados, bem como o ano de 2008. A quantidade de textos produzidos no ano de 2004 foi de cinco artigos referentes à avaliação da aprendizagem. Podemos observar a síntese das produções de cada ano de nosso levantamento conforme o gráfico a seguir.

**Gráfico 1 – Quantidade de produção por ano (1999-2008)**



Fonte: Artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação, no período que se inicia em 1999 e se encerra no ano de 2008.

Primeiramente, abordaremos a produção científica a partir dos níveis de ensino contemplados pelos artigos que selecionamos para esta pesquisa.

### **2.1.2 Os níveis de ensino**

Os estudos publicados sobre a avaliação da aprendizagem pouco privilegiaram a Educação Infantil. Conforme podemos perceber, num universo de 50 artigos somente um aborda a Educação Infantil e a categoria temática deste artigo, como podemos observar, é “Ensino e aprendizagem”. Acreditamos que a pouca produção de estudos referentes à avaliação da aprendizagem em Educação Infantil justifica-se pelo fato que somente no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 9.394/96, que surge a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil que passa a fazer parte da Educação Básica; conforme estabelece o:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na legislação anterior, a Lei nº 5.692/71, o ensino ministrado deveria ser de oferta obrigatória, conforme o: “Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos”.

Referentes ao nível de ensino Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme podemos perceber foram publicados sete artigos que tratam das seguintes temáticas: dois estudos tratam do ensino e aprendizagem, o mesmo número citado aborda a questão da formação de professores e os três restantes tratam da questão do fracasso escolar.

Observamos que o segundo nível de ensino menos privilegiado nos artigos analisados neste balanço, foi o que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a publicação de apenas dois artigos: um tratando da temática ensino e aprendizagem, e o outro discutindo a formação de professores.

No que se refere à produção de estudos sobre o Ensino Médio, foram publicados três artigos, sendo dois sobre ensino e aprendizagem e um voltado ao pensamento educacional<sup>29</sup>. Também foram publicados três estudos que se enquadram no nível de ensino Pós-graduação, com um estudo em cada uma das seguintes temáticas: ensino e aprendizagem, fracasso escolar e qualidade do ensino.

Dando segmento à nossa análise, surgem em nossa pesquisa os estudos que tratam da Educação Básica, nível do qual participam os artigos que mencionam dois ou mais níveis de ensino. Deste modo, registramos treze dos cinquenta artigos selecionados em nosso levantamento bibliográfico. Dos treze artigos que compõem este nível de ensino as categorias temáticas: ensino e aprendizagem e pensamento educacional respondem por cinco cada uma delas. E as temáticas: formação de professores, fracasso escolar e qualidade do ensino, tiveram cada uma, um texto produzido durante o período analisado (1999-2008).

Ao longo de nossa pesquisa observamos artigos que não especificavam nenhum dos níveis de ensino que compõe o sistema educacional brasileiro, os quais definimos enquanto nível de ensino, “Outros”. A quantidade de artigos que compõem este nível, assim como dos referentes ao nível de ensino Educação Básica é de treze textos, que tratam das seguintes categorias temáticas: ensino e aprendizagem, quatro artigos publicados; formação de professores, três estudos produzidos; fracasso escolar, um artigo analisado e pensamento educacional, cinco publicações.

Os textos publicados que se enquadram no nível Ensino Superior, somam um total de oito, assim distribuídos: cinco dentro da temática ensino e aprendizagem e três, tratando da formação de professores.

---

<sup>29</sup> Fazem parte da categoria temática “Pensamento educacional” todas as publicações que discutem a avaliação da aprendizagem à luz das teorias educacionais, de todos os estudos teóricos realizados referentes à avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula.

Conforme os dados coletados podemos observar a distribuição das categorias temáticas de cada um dos níveis de ensino na tabela que se segue.

**Tabela 2 – Nível de ensino (1999-2008)**

Nível de Ensino	Frequencia	%
Educação Infantil	1	2,00
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	7	14,00
Anos Finais do Ensino Fundamental	2	4,00
Ensino Médio	3	6,00
Educação Básica	13	26,00
Ensino Superior	8	16,00
Pós-graduação	3	6,00
Outros	13	26,00
Total de artigos	50	100,00

Fonte: Níveis de ensino mencionados nos artigos analisados no balanço no período (1999-2008).

Analisamos ainda as referências bibliográficas utilizadas pelos autores dos artigos analisados, conforme explicitaremos no próximo item.

### **2.1.3 Autores citados nos textos analisados**

Foram encontrados 1.325 autores na amostra investigada. Um número expressivo de autores, ou seja, 531 foram citados uma única vez, o que representa 40,07% do total de autores citados.

Com o intuito de demonstrar a orientação teórica do pensamento educacional brasileiro em relação à avaliação da aprendizagem presente nos artigos científicos, estabelecemos como critério a frequência com que o autor é citado. Deste modo, utilizamos como referência os autores cuja frequência foi a partir de 5 referências<sup>30</sup>, ou seja, uma frequência de pelo menos 10% do total de artigos selecionados (50), conforme a tabela abaixo:

---

<sup>30</sup> A listagem completa de autores e as respectivas frequências com que são citados nos artigos que fazem referência à avaliação da aprendizagem encontra-se no apêndice 3.

**Tabela 3 – Frequencia de citação dos autores nos textos analisados – período 1999-2008**

Autor <sup>31</sup>	Frequencia	%
PERRENOUD, P.	44	9,38
LUCKESI, C. C.	27	5,76
BRASIL <sup>32</sup>	22	4,69
VIANNA, H. M.	22	4,69
GATTI, B. A.	22	4,69
STAKE, R. E.	21	4,48
HADJI, Charles	20	4,26
HOFFMANN, J.	19	4,05
ANDRÉ, M. E. D. A.	13	2,77
SCRIVEN, M.	12	2,56
SOUSA, S. M. Z. L.	12	2,56
LÜDKE, M.	11	2,35
PARANÁ.	10	2,13
DEMO, Pedro	9	1,92
FREIRE, Paulo	9	1,92
SCHÖN, D	9	1,92
DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L.	8	1,71
ESTEBAN, Maria Teresa	8	1,71
EISNER, E. W.	7	1,49
LA TAILLE, Yves de	7	1,49
VASCONCELLOS, Celso dos S.	7	1,49
CANDAU, V. M. F	6	1,28
DEPRESBITERIS, Léa	6	1,28
FERNANDES, D.	6	1,28
FLETCHER, Philip R.	6	1,28
FOLHA de S. Paulo	6	1,28
GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.	6	1,28
POPHAN, W. J.	6	1,28
SOARES, Magda Becker	6	1,28
SOUSA, C. P.	6	1,28
TYLER, R. W.	6	1,28
ALARCÃO, I.	5	1,07
BLACK, P.; WILIAM, D.	5	1,07
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	5	1,07
HOUSE, E. R.	5	1,07
KRAMER, Sonia	5	1,07
MILDNER, Telma	5	1,07

<sup>31</sup> Embora haja uma forte influência da Sociologia nos estudos sobre a educação realizados no Brasil nas últimas décadas do século XX, dentre os autores citados na tabela três, apenas 6,12 % dos autores a que tivemos acesso de seus currículos tem formação na área da sociologia (Perrenoud; Lüdke; Demo). Entretanto, a perspectiva sociológica dos estudos realizados é uma questão que merece ser investigada por estudos posteriores.

<sup>32</sup> Publicações efetivadas por meio dos governos federal, estadual e municipal constituem-se documentos jurídicos e que de acordo com SILVA; SILVEIRA, (2007, p. 80) “São as legislações, jurisprudências (decisões judiciais) e doutrinas (interpretação dos textos legais). São essenciais todos os elementos apresentados no item”. Deste modo, ao se deparar com citações de autores denominadas por meio de BRASIL, PARANÁ, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, entre outros nomes de estados, ou órgãos governamentais, fica o leitor ciente de que se trata de alguma legislação que foi utilizada na escrita dos artigos por nós analisados.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO	5	1,07
NÓVOA, A.	5	1,07
PENIN, S.T. S.	5	1,07
PIAGET, Jean	5	1,07
RIDINGS, J. M.; STUFFLEBEAM, D. L.	5	1,07
ROMÃO, J. E.	5	1,07
SACRISTÁN, J. Gimeno	5	1,07
SLAVIN, R. E.	5	1,07
TARDIF, M.	5	1,07
VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	5	1,07
ZABALA, Antoni	5	1,07
ZEICHNER, K.	5	1,07
TOTAL	469	100,00

Fonte: A partir da análise dos autores citados com uma frequência de em pelo menos 10% nos artigos analisados.

Ao investigarmos os artigos que se referem à avaliação da aprendizagem, constatamos que as produções dos estudiosos da temática que mais são utilizadas em relação à avaliação da aprendizagem no Brasil encontram respaldo em primeiro lugar, nos estudos de Perrenoud, pesquisador de nacionalidade estrangeira. O pesquisador brasileiro que surge com maior frequência nos artigos referentes à avaliação da aprendizagem é Cipriano Carlos Luckesi, sendo citado 27 vezes. No que concerne à utilização de legislações, o Governo Federal (BRASIL) é responsável por 22 das citações nas publicações de nossa análise, ou seja, é a terceira maior frequência de citações detectadas nos artigos selecionados para este levantamento bibliográfico.

Entendemos que, após o detalhamento das produções científicas referentes à avaliação da aprendizagem, seja importante situarmos onde as produções científicas referentes à avaliação da aprendizagem ocorrem.

#### **2.1.4 A produção das universidades/instituições**

De acordo com os dados coletados foram identificadas dezessete instituições responsáveis pelas produções científicas participantes de nosso balanço, uma das produções científicas não informou se havia vínculo entre autor e alguma instituição, e desta maneira sua região geográfica foi impossível de ser registrada. Ainda em nossa análise das produções científicas e suas respectivas regiões geográficas, cinco das vinte e três instituições localizam-se em países estrangeiros, quais sejam: Universidad de Concepción – Chile; Universidade da Geórgia-EUA; Universidade de Genebra; Universidade de Lisboa e Universidades - Liège e Genebra. Desta feita, a identificação da região geográfica foi registrada como “Outros países”.

### Quadro 5 – Produção científica por instituição (1999-2008)

Universidade/Instituição	Região Geográfica	Frequencia	%
Colégio para a Glória de Deus (Escola PGD/Londrina)	Sul	1	1,69
Faculdade Norte Paranaense de Ensino	Sul	1	1,69
Fundação Carlos Chagas	Sudeste	6	10,17
Não informada	Não informada	5	8,47
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	Sudeste	2	3,39
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	2	3,39
PUC - São Paulo	Sudeste	6	10,17
UNI-BH	Sudeste	1	1,69
Universidad de Concepción - Chile	Outros países	1	1,69
Universidade da Geórgia-EUA	Outros países	1	1,69
Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	2	3,39
Universidade de Genebra	Outros países	1	1,69
Universidade de Lisboa	Outros países	1	1,69
Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	6	10,17
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste	Sudeste	1	1,69
Universidade Estácio de Sá	Sudeste	3	5,08
Universidade Estadual de Londrina <sup>33</sup>	Sul	12	20,34
Universidade Estadual de Maringá	Sul	2	3,39
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	Sudeste	1	1,69
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Sudeste	1	1,69
Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	1	1,69
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	1	1,69
Universidades - Liège e Genebra	Outros países	1	1,69
<b>TOTAL</b>		<b>59</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Artigos selecionados para a realização deste balanço.

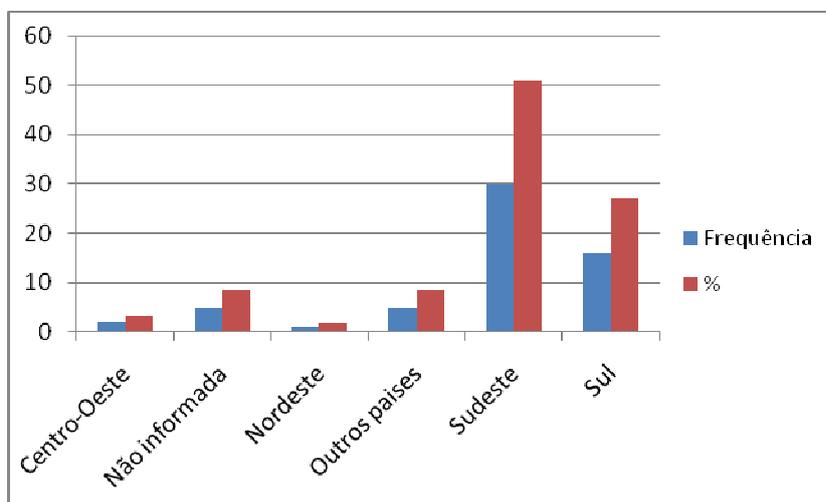
Conforme exposto, a região geográfica brasileira que mais produziu estudos referentes à avaliação da aprendizagem é, sem dúvida alguma, a região Sudeste. Acreditamos que esta região apresentou maior número de publicações devido ao fato de que há um grande número do Programas de Pós-graduação nesta região. Já a região geográfica brasileira que apresentou o menor número de registro de produção científica referente à temática de nosso estudo foi a região Nordeste, com apenas um artigo publicado.

Observamos que, em relação às regiões geográficas brasileiras, o número de produção científica é maior justamente na região Sudeste, economicamente mais desenvolvida do Brasil. É preciso explicar que isso decorre da maior quantidade de Universidades e de cursos Pós-Graduação e, conseqüentemente, de maior investimento de recursos públicos para

<sup>33</sup> Embora possa ser estranho que o número de trabalhos da Universidade Estadual de Londrina seja maior, a fonte consultada forneceu estes números.

os autores, naquela região. De acordo com o gráfico que se segue, a região Sudeste responde por mais de 50% das produções científicas em torno da avaliação da aprendizagem.

**Gráfico 2 – Produção científica por instituição (1999-2008)**



Fonte: Artigos analisados.

A nossa região – a Centro-Oeste – é responsável por apenas 3,39% de toda a produção, enquanto “Outros países”, numa maioria europeia, ultrapassam este número, assumindo um total de 8,47% de produções científicas publicadas nos periódicos que analisamos.

A região brasileira que menos produziu estudos científicos referentes à avaliação da aprendizagem é justamente uma das menos desenvolvida economicamente: Nordeste. Neste contexto, observamos a frequência temática em que as categorias de análise aparecem no levantamento bibliográfico que realizamos a partir dos periódicos responsáveis pela publicação dos artigos selecionados em nossa pesquisa.

Outro aspecto essencial à nossa compreensão da constituição do pensamento educacional brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem refere-se às categorias temáticas presentes nos artigos selecionados para esta pesquisa.

### **2.1.5 Categorias temáticas**

Esta pesquisa buscou categorizar os temas abordados com maior frequência relacionados à avaliação da aprendizagem no pensamento educacional brasileiro. Acreditamos que os temas contribuem para a criação posterior das categorias a serem analisadas.

**Quadro 6 – Distribuição e frequência de temáticas encontradas nos artigos científicos (1999-2008)**

Temáticas	Frequencia
Ensino e aprendizagem	21
Pensamento educacional	11
Formação de professores	10
Fracasso escolar	06
Qualidade do ensino	02
TOTAL	50

Fonte: Frequencias temáticas presentes nos artigos selecionados para este balanço.

Podemos observar que a temática “Ensino e aprendizagem” surge como o tema mais frequente nos artigos científicos, seguido da temática “Pensamento educacional” e “Formação de Professores”. As temáticas que possuem menor frequência nos artigos publicados são “Fracasso escolar” e “Qualidade do ensino”. Dando sequência a nosso estudo, analisamos os artigos a partir do ano de publicação dos mesmos, no intuito de apreender o movimento do pensamento educacional brasileiro no mesmo período.

**2.1.6 Produção científica no período 1999-2008**

Neste item, analisamos os artigos a partir do período de publicação, pois entendemos que este seja um dos caminhos para a definição das categorias de análise. Embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma análise cronológica, entendemos que tratar das categorias temáticas a partir do que cada periódico publicou a cada ano, nos auxilia a compreender o movimento do pensamento educacional brasileiro em relação à avaliação da aprendizagem. Nesta perspectiva, analisamos a produção científica a partir do ano de sua publicação conforme o quadro a seguir.

**Quadro 7 – Produções científicas no período de 1999 a 2008**

Ano	Periódico	Título	Categoria Temática	Nível de Ensino
1999	CP	Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1999	EAE	Avaliação da Aprendizagem Escolar numa visão de articulação com os Processos de Planejamento e de Implementação de Ensino-Aprendizagem	Ensino e aprendizagem	Outros
1999	EAE	Avaliação e o Avaliador Educacional: depoimento	Pensamento educacional	Outros
1999	EAE	Comunidades de Conhecimento e Comunidades de Rendimento: pensando a avaliação do rendimento escolar	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
1999	EAE	Novos Estudos em Avaliação Educacional	Pensamento educacional	Educação Básica
1999	EAE	Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno	Pensamento educacional	Educação Básica
2000	EAE	Algumas considerações sobre Avaliação Educacional	Fracasso escolar	Outros
2000	EAE	Dimensões da Avaliação Educacional	Pensamento educacional	Outros
2001	CP	Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos	Pensamento educacional	Educação Básica
2001	EAE	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	Formação de professores	Ensino Superior
2002	EAE	A Sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP	Qualidade do ensino	Pós-graduação
2002	EAE	Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão dos estudantes nos Mestrados de educação	Fracasso escolar	Pós-graduação
2002	EAE	Leitura e Escrita: onde estão os desafios?	Qualidade do ensino	Educação Básica
2002	RBE	A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano	Ensino e aprendizagem	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2003	CP	Formação docente nos surveys de avaliação educacional	Formação de professores	Outros
2003	CP	Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!	Pensamento educacional	Outros
2003	EAE	Novos Rumos para o Processo de Avaliar: desafios para os professores do Ensino Fundamental	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
2003	EAE	O Portfólio e a Avaliação no Ensino Superior	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
2003	EAE	O Professor e a Avaliação em Sala de Aula	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
2003	EAE	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	Formação de professores	Ensino Superior
2003	EAE	Tessituras de Avaliação Formativa: um estudo de práticas docentes em construção	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
2004	EAE	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	Formação de professores	Outros
2004	EAE	Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
2004	EAE	Avaliação Formativa: ensaio de uma arqueologia	Pensamento educacional	Outros
2004	EAE	Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio	Ensino e aprendizagem	Ensino Médio
2004	EAE	Instrumentos y Técnicas de Evaluación de Impactos y de Aprendizaje en Programas Educativos de	Ensino e aprendizagem	Outros

		Capacitación Laboral. La Necesidad de Conjugación		
2005	CP	O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias	Ensino e aprendizagem	Anos Finais do Ensino Fundamental
2005	EAE	40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional	Pensamento educacional	Educação Básica
2005	EAE	Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem	Ensino e aprendizagem	Ensino Médio
2005	EAE	El Portafolio como Práctica Pedagógica	Pensamento educacional	Ensino Médio
2005	EAE	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2005	EAE	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	Formação de professores	Outros
2005	RBE	Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2006	EAE	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2006	EAE	Fatores que Dificultam a Transformação da Avaliação na Escola	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
2006	EAE	O que Dizem os Alunos sobre a Avaliação Escolar	Ensino e aprendizagem	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2006	EAE	Portfólio: aproximando o saber e a experiência	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
2006	EAE	Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
2006	EAE	Práticas Avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
2006	EAE	Vergonha e Práticas Avaliativas	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2007	CP	Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?	Fracasso escolar	Educação Básica
2007	EAE	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	Formação de professores	Anos Finais do Ensino Fundamental
2007	EAE	Avaliação da Aprendizagem na Era da Informação	Ensino e aprendizagem	Outros
2007	EAE	Avaliação Formativa e o Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil	Ensino e aprendizagem	Educação Infantil
2007	EAE	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	Formação de professores	Educação Básica
2007	EAE	O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presencial e a Distância: a alternativa hipertextual	Ensino e aprendizagem	Pós-graduação
2008	EAE	A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação	Ensino e aprendizagem	Outros
2008	EAE	Concepções sobre a Avaliação Escolar	Pensamento educacional	Outros

2008	EAE	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	Formação de professores	Ensino Superior
2008	EAE	Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens	Pensamento educacional	Educação Básica

Fonte: Artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional e Revista Brasileira de Educação.

De acordo com os dados apresentados, no ano de 1999 as produções referentes ao pensamento educacional correspondem a 50% das publicações. Com 33% dos estudos publicados, está a categoria temática ensino e aprendizagem. Já a temática fracasso escolar representa 17% dos artigos analisados.

Dos três artigos enquadrados na temática pensamento educacional, dois são de autoria de Heraldo Marelím Vianna, autor da Fundação Carlos Chagas.

O primeiro artigo que Vianna publicou no ano de 1999, intitulado “Novos estudos em avaliação educacional”, é um amplo estudo sobre a avaliação e este estudo estrutura-se em três grandes eixos:

1. Avaliação e decisão: Daniel L. Stufflebeam;
2. Avaliação responsiva: Robert E. Stake;
3. Avaliação e o avaliador educacional.

O modelo de avaliação presente no primeiro eixo, “avaliação e decisão”, tem o objetivo central discutir a dimensão da avaliação de permitir tomada de decisões e envolve diversos momentos: planejar as decisões, estruturar, implementar e reciclar estas decisões<sup>34</sup>. Nesta perspectiva a avaliação é definida “como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas” (VIANNA, 1999, p. 78).

Ainda neste modelo de avaliação, Vianna aborda os tipos de decisão e de avaliação (contexto, insumo, processo e produto).

As situações de decisão são uma consequência direta da própria definição de avaliação, isto é, a abrangência de uma avaliação e o seu rigor são em grande parte determinados pela importância da decisão a ser tomada. Por sua vez, a importância da decisão está ligada ao significado da mudança que se pretende produzir (VIANNA, 1999, p. 79).

A avaliação mais utilizada, conforme Vianna (1999), para a tomada de decisão é a do tipo avaliação do contexto, uma vez que seus procedimentos compreendem: definir e descrever o ambiente onde as mudanças acontecerão; identificar os problemas e deficiências

<sup>34</sup> Para cada um dos momentos (planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões) há uma forma específica de avaliação, quais sejam: avaliação do contexto, dos insumos, do processo e do produto (VIANNA, 1999).

em relação às necessidades, e evidentemente, identificar quais sejam as necessidades e recursos disponíveis; e finalmente prever prováveis deficiências futuras a partir da consideração do que se deseja e do que é possível, e ainda pressupor os resultados prováveis. A avaliação de contexto possibilita também analisar os objetivos da avaliação e o desempenho dos alunos, mostrando discrepâncias existentes entre um e outro.

Para que se possa alcançar os objetivos propostos, a avaliação de insumos é o tipo que: “procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa. O seu produto final é o planejamento de procedimentos alternativos ou estratégias, considerando o potencial de custos-benefícios” (Vianna, 1999, p. 82). E este tipo de avaliação tem o objetivo de estruturar as decisões; e o resultado desta avaliação é a especificação de todos os elementos necessários para alcançar os objetivos, como: a especificação de materiais, procedimentos, pessoal, orçamento e outros.

A avaliação de processo, conforme Vianna tem o objetivo de implementar decisões, detectar deficiências tanto de planejamento quanto de implementação, e ainda proceder ao monitoramento a fim de identificar e corrigir eventuais problemas. Este tipo de avaliação permite também registrar as informações úteis a análises posteriores ao programa em desenvolvimento, bem como de futuros programas.

Já a avaliação do produto, de acordo com o autor, destinada à reciclagem das decisões, define: “discrepâncias entre o planejado e o real e analisa os fatores determinantes dessa diferença” (VIANNA, 1999, p. 84).

O segundo eixo — que trata da avaliação responsiva — apresenta a análise que Vianna faz das idéias de Stake, que trabalha com conceitos como quantitativo, qualitativo, naturalista, avaliação formal e informal, ainda aborda o modelo de avaliação responsiva e a metodologia do estudo de caso.

Ao tratar do eixo “avaliação e o avaliador educacional”, Vianna procede a uma análise que envolve:

Caráter sistematizado do conhecimento em avaliação, os diversos problemas relacionados à construção e delimitação do espaço da avaliação e, finalmente, [...] os aspectos mais significativos na formação de um avaliador educacional, com vistas à sua atuação na prática avaliativa (VIANNA, 1999, p. 138).

Para Vianna, o avaliador é um cientista que deve ser capaz de especificar, localizar, ler e integrar informações, e ainda analisar avaliações anteriores sobre a temática de seu interesse, sendo capaz de discutir suas implicações e também definir objetivos gerais e

específicos de uma avaliação. Ainda faz parte do que compete ao avaliador examinar com criticidade estratégias avaliativas, selecionando a que melhor se adéque à resolução de seu problema. Cabe ao avaliador estabelecer questões e/ou hipóteses a serem sanadas na resolução da avaliação.

Embora atribua estas características ao avaliador educacional, Vianna afirma que: “É óbvio que esse é um perfil desejável, mas [...] ideal, sendo impossível encontrar todas essas características em uma única pessoa” (VIANNA, 1999, p. 149).

No segundo artigo: “Avaliação e o avaliador educacional: depoimento”, conforme sugere o título, Heraldo Marelím Vianna faz um relato de sua trajetória como pesquisador em avaliação educacional e apresenta seu posicionamento em relação a problemas da avaliação educacional. O autor afirma que em sua formação para o magistério, “o assunto, apresentado como um simples tópico da didática geral era transmitido no curto espaço de uma aula de cinquenta minutos, ao ser analisada a questão da verificação da aprendizagem” (VIANNA, 1999a, p. 184). O autor recebeu, em sua formação, forte influência positivista e afirma que o primeiro curso que realizou em avaliação educacional aconteceu após dez anos de carreira no magistério, e o material do curso foi fundamentado: “a partir do manual de avaliação da Força Aérea Norte-Americana (USAF)” (VIANNA, 1999a, p. 184). O curso direcionava-se à construção de testes e medidas, e ênfase em validade e fidedignidade dos instrumentos. A avaliação era tratada apenas numa perspectiva quantitativa, o que levou o autor a buscar novos conhecimentos na área da avaliação e nesta busca ficou claro que no contexto educacional ocorre o autodidatismo no que se refere à avaliação escolar (VIANNA, 1999a).

Um período que para o autor foi muito expressivo em novas experiências trata-se daquele que por meio de um estágio, no ano de 1968, em Toulouse, a avaliação da aprendizagem foi tratada de modo bem diverso à experiência Norte-Americana, e possibilitou ao autor, a partir dos livros de: “Miallaret e Pham (1967) e Barbut (1967), [...] uma reflexão sobre o alto nível do preparo exigido na formação dos professores” (VIANNA, 1999a, p. 188).

Outro momento marcante na formação profissional do autor foi a realização do Mestrado na Michigan State University. Por meio das disciplinas cursadas aprofundou seus conhecimentos acerca da avaliação numa perspectiva quantitativa. Por meio da influência de seu orientador, Robert L. Ebel, Vianna despertou para o papel formativo da avaliação.

Avaliação não é apenas análise estatística, a partir de instrumentos construídos segundo os princípios da tecnologia, que oferecem resultados

fidedignos, mas uma atividade que envolve seres humanos e pode ter influência sobre seus destinos, no plano da realização pessoal e profissional. Foi a partir desse momento que começamos a nos preocupar com certos conceitos carregados de abstração, mas que constituem o cerne de toda a avaliação: valores, critérios, objetivos, normas, significância prática, entre outros (VIANNA, 1999a, p. 189-190).

O autor afirma ainda que a partir de suas experiências profissionais nem sempre a escola privada é melhor que a escola pública, e em sua análise a afirmação de que a escola particular é melhor que a escola pública, não passa de falácia (VIANNA, 1999a). Observa ainda que, ao participar de um projeto internacional para a construção de instrumentos de avaliação de aptidão numérica e verbal de candidatos à pós-graduação no Brasil e em outros países, tornou-se evidente que os cursos de graduação não oferecem uma habilitação em área específica de avaliação educacional.

Outro momento de sua trajetória como pesquisador da avaliação educacional que Vianna destaca data a partir de 1986, em que assumiu um envolvimento mais expressivo com o problema da avaliação do rendimento em escolas de 1º e 2º graus, ao desenvolver projetos cujos financiamentos vinham ou do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ou do Banco Mundial e de secretarias de educação, como a Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Em sua percepção, fundamentado nos diversos estudos que realizou em sua atuação profissional, Vianna acredita que o avaliador não é um profissional pronto e acabado, e diz que este:

Se constrói ao longo de sua experiência profissional, que no nosso caso particular, contribuiu para que não tivéssemos uma visão maniqueísta de aceitação irrestrita ao positivismo e rejeição incondicional às alternativas que o condenam: - pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo, que conflitam entre si, ainda que se unam na sua oposição ao empirismo. A partir das nossas vivências pessoais, quantitativo e qualitativo, objetivismo e subjetivismo, deixaram de ser pólos opostos, irreconciliáveis, que não podem coexistir, mas posicionamentos que se completam no exercício da avaliação educacional, onde não devem existir Ormuz e Arimã<sup>35</sup>, mas um pensamento suficientemente flexível para adequar as várias metodologias à diversidade das situações (VIANNA, 1999a, p. 205).

---

<sup>35</sup> Civilização Persa: Foi no campo religioso que se deu a contribuição mais original dos persas: Zoroastro ou Zoratustra (século VI a.C.) fundou uma religião cuja doutrina foi exposta no livro sagrado Avesta. A doutrina de Zoroastro pregava a existência de uma incessante luta entre Ormuz, deus do bem, e Arimã, deus do mal. Zoroastro afirmava que somente no dia do juízo final, quando todos os homens seriam julgados por suas ações, Ormuz venceria definitivamente Arimã. ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO MANYANGA. Disponível em: [http://www.manyanga.ac.mz/discip/hist/hist\\_23.php](http://www.manyanga.ac.mz/discip/hist/hist_23.php) Acesso em: 13 de maio de 2010.

O estudo de Leite (1999) estabelece uma reflexão acerca de ações para tornar a escola eficiente. Para tanto, afirma que é preciso que o currículo seja adequado ao desenvolvimento do aluno e que seja instituída a aprovação automática nas escolas de primeiro grau. Questiona como uma escola, onde o aluno tem a obrigatoriedade de comparecer às aulas, pode compreender que, ao final do ano letivo, simplesmente seja reprovado. Para o autor a escola ainda reprova e aceita a reprovação como natural por três razões elementares: “primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem” (LEITE, 1999, p. 7).

Deste modo, para Leite, não há como reverter situações de reprovação ou evasão, sem: “A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social [...]” (LEITE, 1999, p. 14), e esta adequação curricular, ainda na análise de Leite (1999), não pode ser compreendida desvinculada: “da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam, e uma não tem sentido sem a outra” (LEITE, 1999, p. 14).

Inicialmente, o autor desenvolve seu pensamento referente ao currículo e critica a repetição presente nos conteúdos nas séries primárias e secundárias, onde o prêmio e o castigo fazem parte de incentivos de uma aprendizagem “aparente”, e defende uma aprendizagem significativa.

Levar o aluno a integrar-se numa atividade, cujo interesse esteja em si mesma, e não num incentivo externo. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Estas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração (LEITE, 1999, p. 15).

Outro problema veementemente criticado pelo autor é a questão da desordem dos conteúdos, defendendo que numa aprendizagem ativa não há espaço para um currículo descontextualizado, e que para se apropriar de determinado conhecimento a criança necessita de conhecimentos prévios, ou seja, trabalhados em sequência. “Portanto, o currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidades das crianças de diferentes idades” (LEITE, 1999, p. 17).

Neste contexto a promoção automática surge como aliada uma vez que refazer o ano letivo não contribui para a aprendizagem dos alunos, e assim, ao proporcionar a promoção automática, é fundamental que a escola passe por uma profunda transformação: “na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações” (LEITE, 1999, p. 19). O autor afirma também que, para que a promoção automática seja viabilizada e o currículo seja adequado ao desenvolvimento do aluno, é fundamental que os critérios de avaliação e os métodos de ensino sejam modificados e para tanto a participação dos professores, diretores, ou seja, dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental.

Para Freitas (2003) a superação do sistema de seriação, onde ao não ter alcançado a nota mínima para ingressar na série letiva seguinte, o aluno deverá refazer a mesma série, é a organização da escola em ciclos.

Professores, pais e estudantes devem compreender adequadamente a função dos ciclos e deixar de vê-los de um ângulo exclusivamente metodológico-pedagógico. Devem vê-los como uma instância política de resistências à escola convencional e que junto aos movimentos sociais avançados irá ajudar a conformar uma nova sociedade, na qual homens não sejam exploradores de homens (FREITAS, 2003, p. 68).

Ainda tratando da organização escolar em ciclos, discordando da reprovação enquanto uma ação “normal” da educação, Freitas vê a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

A avaliação numa ótica formativa, segundo Hadji: “situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa* [...] sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo) (HADJI, 2001, p. 19).

No ano de 1999 ocorreu a publicação de dois estudos, que tratam da categoria “ensino e aprendizagem”, sendo ambos por meio do periódico Estudos em Avaliação Educacional. O artigo “Comunidades de conhecimento e comunidades de rendimento: pensando a avaliação do rendimento escolar”, de Bellini e Ruiz (1999) propõe uma reflexão sobre a avaliação da matemática a partir de um questionamento inicial: a avaliação tem por objetivo avaliar o domínio de rotinas ou o objetivo seria avaliar os conhecimentos dos alunos?

Identificam que a escola tem o objetivo de fazer com que os alunos “aprendam” a matemática por meio da “epistemologia do papagaio”, pois se espera que o aluno seja capaz

de reproduzir o que aprendeu ao realizar uma avaliação. Este sistema preconiza a efetivação de uma comunidade de rendimentos.

Na escola aprende-se para reproduzir o aprendido nos processos de avaliação. Isso permite que a escola se coloque como sistema fechado, navegando em um mundo bem arrumado e previsível. Tão bem arrumado que os conhecimentos se fazem desnecessários, basta o domínio de rotinas e a aquisição de hábitos (BELLINI; RUIZ, 1999, p.82).

Os autores apontam para a necessidade de pensarmos a avaliação a partir dos problemas que nos são postos pelo nosso cotidiano enquanto leitores do mundo que somos. Defendem a idéia de que a escola enfatiza o domínio das rotinas.

Se a avaliação de conhecimentos for nosso objeto de reflexão precisamos nos abrir ao mundo; temos que ingressar em um território em que necessitamos de instrumentos intelectuais para atuar em contextos complexos, com dados caóticos... É a partir desse lugar que enxergamos horizontes que anunciam aberturas para a complexidade, isto é, a existência das ‘comunidades de conhecimento’” (BELLINI; RUIZ, 1999, p.81-82).

Pensar na avaliação numa perspectiva que os autores denominam comunidades de conhecimento, significa para o avaliador, redirecionar seu foco para: “o uso de instrumentos intelectuais na leitura das tramas presentes em nossos caminhos” (BELLINI; RUIZ, 1999, p.81-82). Neste contexto, o aluno é não mais o depositário do saber, mas o leitor do mundo.

O artigo “Avaliação da aprendizagem escolar numa visão de articulação com os processos de planejamento e de implementação de ensino-aprendizagem”, cuja abordagem temática é o ensino e a aprendizagem, discute também como a escola perpetua uma prática avaliativa em uma educação que segundo Mildner (1999), é planejada em função do aluno ideal. Neste processo, a avaliação é realizada somente para constatar o que o aluno sabe ou não. A educação ocorre, então, por meio da capacidade que o aluno apresenta de “devolver” ao professor os conteúdos que memorizou, numa educação conservadora. Na concepção da autora, neste modelo conservador não há como realizar uma avaliação de aprendizagem.

A “avaliação da aprendizagem” que se diz processar nesse contexto educacional, não propriamente produz, mas apenas explicita, em suas últimas conseqüências um viciado processo seletivo-discriminativo daqueles alunos “talentos naturais” ou “naturalmente mais talentosos”, e simultaneamente a progressiva caracterização do contingente de alunos cronicamente “abaixo da média”, o que induz a sua eventual marginalização

ou mesmo eliminação, a curto ou mais longo prazo (MILDNER, 1980, 1999, apud MILDNER 1999, p. 99).

Um processo pedagógico nesta concepção conservadora, conforme a autora analisa, acaba por assumir somente a função de estabelecer quem fracassa e quem tem sucesso na escola. A prática avaliativa torna-se um processo seletivo discriminatório; se o aluno não se “enquadra” no processo, e conseqüentemente não reproduz o que a escola espera dele, então é eliminado, não faz parte do grupo escola.

Mildner propõe a reflexão de uma prática avaliativa transformadora que tenha a função de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, que só se efetivará por meio de uma mudança de cultura pedagógica; ou seja, é preciso rever o processo pedagógico e para isto, o planejamento, o processo ensino e aprendizagem e o processo avaliativo acabam necessitando de transformações.

Em termos de propiciação de diversidade de tratamentos de ensino-aprendizagem sempre que os alunos dela necessitarem e respeito aos respectivos ritmos individuais de desenvolvimento-aprendizagem, independentemente do tempo pedagógico convencional firmado, a fim de que todos alcancem os patamares de conhecimento desejados e necessários para uma possível transformação do “status quo” social (MILDNER 1999, p. 112).

A avaliação numa perspectiva transformadora, conforme podemos observar deverá estar comprometida com a aprendizagem de todos os alunos e, por conseguinte, comprometida com o sucesso de cada um deles.

A produção que discute o fracasso escolar no presente ano de nossa análise, “Limites e possibilidades dos programas de aceleração da aprendizagem” da autoria de Sousa (1999) discute os programas de aceleração da aprendizagem destacando a necessidade das escolas que possuem classes de aceleração incluir estas turmas de fato na escola. É preciso lembrar que a aceleração da aprendizagem se destina a alunos que se encontram com defasagem idade/série que reprovaram ou evadiram da escola. A autora propõe uma análise dos limites e possibilidades da integração de alunos com atraso escolar acompanhados por dois programas: “o Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, [...] o Programa Acelera Brasil, desenvolvido sob a coordenação do Instituto Ayrton Senna [...]” (SOUSA, 1999, p. 82). A partir desses programas, ocorre a investigação sobre a efetividade no sentido de superar a defasagem

escolar e ainda a análise como estes podem contribuir para que o aluno possa ser reintegrado no processo regular de escolarização.

Uma das percepções de Sousa a partir das análises em relação à avaliação realizada: “com alunos participantes ou egressos do programa permitiu identificar um acréscimo significativo de aprendizagem após o período de permanência do aluno na classe de aceleração” (SOUSA, 1999, p. 83). Além da aprendizagem, outro aspecto que emergiu, foi a questão da auto-estima do aluno, uma vez que quanto mais positiva a imagem que o discente tem de si mesmo, as médias obtidas são maiores e Sousa (1999) afirma que à medida que o aluno submetido a processos de exclusão, cuja imagem que tem de si mesmo é negativa, tem a tendência de: “melhorar o rendimento escolar e desenvolver visões mais positivas a respeito das próprias possibilidades, quando seu desempenho escolar é valorizado com processos de ensino adequado” (SOUSA, 1999, p. 85). No entanto, a autora afirma que é preciso educar, evitando o fracasso escolar, para não ter que buscar processos posteriores de recuperação. Além de defender a idéia de que todas as escolas precisam realizar ações de prevenção ao fracasso escolar, Sousa critica ainda o fato de que o trabalho de aceleração da aprendizagem restringe-se somente às classes de aceleração.

Os programas de aceleração restringem seu contexto de atuação à sala de aula e não interagem com a escola. Exemplo disso pode ser observado nas rotinas escolares que não são afetadas ou não recebem orientação dos coordenadores que visitam as classes de aceleração. A atuação desses profissionais é pontual, mesmo tratando-se de escolas municipais, em que a coordenação pedagógica é desenvolvida pelo município; o coordenador de classes de aceleração faz a sua orientação escolar sem estender seu olhar ao restante da escola. Assim, benefícios que o acompanhamento dos coordenadores oferecem, e que poderiam ser recebidos por toda a escola, ficam restritos aos professores das classes de aceleração (SOUSA, 1999, p. 89).

Ou seja, poderia existir uma integração, para um trabalho preventivo entre os programas de aceleração e toda a escola no sentido de evitar novas situações de fracasso e, conseqüentemente, novas situações de exclusão.

De acordo com a proposta de seu estudo, Sousa procurou indagar como os alunos egressos das classes de aceleração desenvolveram seus estudos, de que modo a escola os acompanha e observou-se que não há um acompanhamento efetivo com os mesmos que, ao ingressarem na 5ª série (atualmente 6º ano) as dificuldades ressurgem e podem “expulsá-los” mais uma vez da escola.

A escola não está preparada para integrá-los nas séries regulares e os professores não desenvolvem metodologias diversificadas em sala de aula que possam atender suas necessidades e, assim, passam a sofrer novamente a experiência de serem discriminados por não apresentarem o mesmo desempenho de outros alunos. O fato de apresentarem dificuldades não é encarado como um ponto de partida, mas como barreira para impedir sua chegada (SOUSA, 1999, p. 92).

Diante deste contexto, a autora acredita que os programas de aceleração sejam incluídos na escola, ou ainda que a escola busque efetivar mudanças em seu cotidiano no sentido de assumir as metodologias dos programas de aceleração para que de fato ocorra a inclusão. É preciso ainda, conhecer e desvelar o processo histórico-social da exclusão escolar.

O ano de 2000 registra a publicação de dois artigos sendo ambos do periódico Estudos em Avaliação Educacional, “Algumas considerações sobre Avaliação Educacional” e “Dimensões da Avaliação Educacional” tratam respectivamente das categorias temáticas: fracasso escolar e pensamento educacional.

O estudo de autoria de Buriasco defende que a avaliação educacional deve ser inserida em uma: “perspectiva política que promova um questionamento sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais e um comprometimento com a construção da cidadania de cada um” (BURIASCO, 2000, p. 156).

Porém, o que se percebe, é que atualmente a avaliação, em sua ótica excludente, reveste-se do pensamento liberal e torna-se uma ação política que defende o interesse de poucos e discrimina no processo educacional aqueles já discriminados e excluídos tanto social quanto econômica e culturalmente; ou seja, hoje, assim como no passado, a educação continua enfatizando uma função seletiva e identifica, por meio da avaliação, quem é capaz ou não de prosseguir nos estudos. Deste modo, a avaliação tem sido: “mecanismo para eliminação do aluno da escola. Além disso, a avaliação, mal conduzida pode ser, ela mesma, um dos fatores causadores do fracasso escolar” (BURIASCO, 2000, p. 158).

Aborda ainda a questão do erro, que nas avaliações da aprendizagem acabam tendo uma grande importância já que o aluno, muitas vezes, é castigado por errar. O aluno quando erra, é percebido como portador de uma disfunção ou anomalia, que precisa ser corrigido, redirecionado, o quanto antes. O que se tem como ideal é a completa ausência do erro (BURIASCO, 2000). No entanto, para a autora: “É preciso distinguir entre os erros gerados por mera distração ou cansaço e o erro que revela uma maneira de conhecer” (BURIASCO, 2000, p. 170). Deste modo, é preciso interpretá-los e saber o que fazer diante destes e cabe ao professor levar o aluno a perceber os seus erros para que, então tome

consciência deles (BURIASCO, 2000). De acordo com a perspectiva mediadora, Hoffmann esclarece que: “erros que uma criança comete ao longo do seu processo de alfabetização, por exemplo, não podem ser considerados erros, mas hipóteses em construção” (HOFFMANN, 1998, p. 41).

O professor contribui no sentido de diminuir o fracasso escolar. A avaliação, faz-se, para Buriasco:

É um questionar sobre o sentido do que é produzido na situação observada. Sendo assim, a avaliação é carregada de subjetividade e, com isso, um processo parcial e necessariamente inacabado. Por isso, é necessário passarmos de uma preocupação centrada no produto (que se pretendia medir, pesar...) para uma preocupação centrada no processo de produção, para conhecê-lo e melhorá-lo, e, finalmente, sobre os produtores (professores, alunos, escola, sistema) para ajudá-lo (BURIASCO, 2000, p. 172).

Neste contexto, Buriasco defende que a avaliação precisa estar a serviço da superação das dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores, pois ao contrário não é uma avaliação em seu sentido pleno. É importante compreendermos que somente a partir do momento que a avaliação for diferenciada do simples ato de mensurar, é que poderemos visualizar um processo avaliativo mediador.

É importante lembrar que uma avaliação a serviço da reprovação com a “justificativa” de que deste modo garante-se a qualidade do ensino, já teria feito de nosso país um dos: “mais bem sucedidos nas avaliações de rendimento; e no interior das salas de aula, os alunos repetentes seriam os melhores da turma [...]” (BURIASCO, 2000, p. 173).

É preciso manter em mente que aceitar o fracasso escolar implica aceitar a desigualdade. A escola, que há tempos aceita e entende como natural as desigualdades de sucesso em seu interior, precisa urgentemente responsabilizar-se pela aprendizagem de seus alunos, permitindo a todos os alunos a oportunidade de aprender (BURIASCO, 2000).

O segundo artigo selecionado em nosso levantamento bibliográfico publicado no ano de 2000 trata da temática pensamento educacional e aborda e discute as diversas dimensões da avaliação, dentre as quais, as realizadas em sala de aula, que é o nosso foco de estudo. A pesquisadora afirma que a avaliação da aprendizagem não é mais realizada enquanto indicador de decisões pedagógicas, mas é usada essencialmente para aprovar e reprovar.

Sua importância no processo educativo tem sido, no entanto, historicamente superdimensionada no cotidiano escolar. Na verdade, na escola ela tem desempenhado o papel principal, na medida em que é o veículo de

legitimação da autoridade do professor e o único que subsidia decisões que realmente afetam a vida do aluno (SOUSA, 2000, p. 102).

E avaliar, na concepção da autora, implica saber que tipo de aluno se pretende formar. A avaliação é tanto do aluno quanto do professor, pois “diagnostica tanto a aprendizagem do aluno como o ensino oferecido pelo professor. O fracasso do aluno é o fracasso do planejamento e da prática educativa” (SOUSA, 2000, p. 103). No sentido de que a avaliação realizada na sala de aula supere a sua “missão” excludente, espera-se que o ato de avaliar seja realizado de modo contínuo, os aspectos formativos sobreponham-se aos somativos e o foco seja buscar a superação das dificuldades tanto dos alunos quanto do ensino.

O artigo, que trata das diversas dimensões da avaliação, analisa ainda a avaliação institucional; a avaliação de currículos; de programas educacionais; e a avaliação de sistema.

Assim como no ano de 2000 ocorreu a publicação de dois artigos referentes à avaliação da aprendizagem, o ano de 2001 também registra a publicação de dois artigos em duas categorias distintas. O primeiro estudo, “Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos” é uma síntese de amplo estado da arte realizado: “Avaliação na Educação Básica (1990-1998)”, já descrito nesta pesquisa no capítulo I, cuja ênfase em nossa análise trata-se da avaliação da escola e avaliação na escola.

O segundo artigo que trata da categoria temática “formação de professores” intitulado “Contribuição do Porta-Fólio<sup>36</sup> para a organização do trabalho pedagógico” surge, em nossa pesquisa a partir do ano de 2001 e discute a avaliação da aprendizagem na formação do professor a partir da utilização do porta-fólio. É feito o relato de um trabalho desenvolvido em uma instituição de ensino superior, no curso de Pedagogia, na disciplina “Avaliação da aprendizagem”. Villas Boas (2001) defende a utilização do portfólio na formação docente como possibilidade de acompanhar a evolução dos alunos e levar o professor à reflexão sobre suas práticas avaliativas. Para a autora o objetivo de construir o porta-fólio no curso de Pedagogia, dentre outros, é formar professores de modo que sejam reflexivos e tenham uma prática semelhante com seus alunos.

O compromisso com a formação do aprendiz ativo, isto é, independente, que toma iniciativas, que sabe pesquisar e comunicar-se bem oralmente e por escrito e, portanto, capaz de inserir-se criticamente na sociedade, requer que a avaliação contribua para a organização de trabalho escolar que supere o paradigma tradicional. Rejeita-se a avaliação apenas do aluno e somente pelo

---

<sup>36</sup> Em outros trabalhos encontramos a nomenclatura portfólio.

professor, com a finalidade de aprovar ou reprovar. Rejeita-se, também, a avaliação feita somente por meio de provas. O foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido (VILLAS BOAS, 2001, p. 140).

A avaliação, nesta perspectiva deixa de ser um instrumento de punição e classificação e passa a ser um processo construtivo. Não só o professor, mas o aluno também se responsabiliza por sua aprendizagem.

Ao professor cabe, dentre outras responsabilidades, [...] desenvolver [...] as seguintes atitudes: observação sistemática e registrada, seguida de oferecimento de comentários encorajadores, com vistas ao avanço do trabalho; crença na capacidade do aluno; paciência; valorização das diferentes iniciativas e das diferenças individuais; flexibilidade (VILLAS BOAS, 2001, p. 145-146).

Ao relatar a experiência com a implantação do porta-fólio a autora afirma que os alunos, no início de cada semestre letivo, encontravam grande dificuldade em eleger os descritores pois como sempre vivenciaram uma avaliação moldada nos paradigmas tradicionais, acostumaram-se com tudo “pronto”, não tendo o costume de participar da construção dos critérios a partir dos quais seriam avaliados.

As dificuldades e possibilidades do trabalho com o porta-fólio são diversas. Villas Boas (2001) pontua que a sobrecarga de trabalho para a professora e o engajamento dos alunos são dificuldades a serem superadas. Mas afirma que as possibilidades superam todas as dificuldades, já que os mesmos alunos avaliados na academia por meio do porta-fólio serão os professores que irão construir um processo de trabalho: “semelhante ao que executaram como estudantes. Daí a necessidade de vivenciarem a construção do conhecimento e não a sua mera reprodução” (VILLAS BOAS, 2001, p. 150).

Ao analisarmos as produções referentes ao ano de 2002, observamos que as categorias temáticas presentes distribuem-se do seguinte modo: 50% tratam da qualidade do ensino, 25% voltam-se ao fracasso escolar e os outros 25% abordam a temática ensino e aprendizagem. Somente o artigo que discute a última categoria mencionada é de responsabilidade do periódico Revista Brasileira de Educação, os outros artigos classificados no ano de 2002 foram produzidos pelo periódico Estudos em Avaliação Educacional. Os dois artigos que tratam da temática qualidade do ensino foram publicados no mesmo número do periódico.

No texto intitulado “A Sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP” Saul (2002) descreve a implantação da

sistemática da auto-avaliação em desenvolvimento à época no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC, e traz ao debate a auto-avaliação numa perspectiva emancipatória, ou seja, uma perspectiva: “entendida como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la” (SAUL, 2002, p. 102). A partir do Colegiado do Programa entende-se a avaliação como um processo crítico, democrático e possui uma proposta pedagógica formativa (SAUL, 2002).

A auto-avaliação é carregada de objetivos pois serve a diversos propósitos e potencializa o auto-conhecimento, acredita-se que por meio da auto-avaliação há a possibilidade de que o Programa de Pós-Graduação seja aperfeiçoado e identifique-se novos sentidos para a ação avaliativa, estimule ainda a participação de todos os sujeitos do processo e amplie o vínculo de compromisso com o Programa (SAUL, 2002).

O artigo “Leitura e escrita: onde estão os desafios?” (DAVIS; ESPÓSITO; NUNES, 2002) tem o objetivo de verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa de alunos de 3ª a 5ª série em escolas públicas do Estado de São Paulo conforme os parâmetros curriculares da disciplina. A partir da comparação dos dados, as autoras constataram que os alunos não conseguiram alcançar as metas estabelecidas pelos parâmetros, e que: “fica-se apenas com a constatação de que a distância entre o desempenho real dos alunos e o preconizado nos parâmetros curriculares é grande” (DAVIS; ESPÓSITO; NUNES, 2002, p. 40).

Para as autoras, seria importante que o currículo fosse sendo estruturado acerca do que efetivamente os alunos sabem em cada uma das séries de ensino. Defendem ainda que é preciso garantir o acesso à leitura e à escrita a todos os alunos a partir de práticas atuais, diversificadas e fundamentadas em diretrizes curriculares efetivas. Portanto, as autoras sugerem que haja uma retomada dos parâmetros curriculares da disciplina Língua Portuguesa, e ainda a partir de dados disponíveis do desenvolvimento real e não ideal dos alunos, em cada uma das séries de ensino. As modificações devem também considerar a idade dos alunos e seu desenvolvimento cognitivo (DAVIS; ESPÓSITO; NUNES, 2002).

Nesta perspectiva, faz-se que seja: “urgente e necessário que a distância entre o que é hoje apregoado no currículo de Língua Portuguesa e os resultados encontrados nas diferentes séries analisadas seja diminuída [...]” (DAVIS; ESPÓSITO; NUNES, 2002, p. 44); pois somente assim, para as autoras, poderá ser assegurado a todas as crianças o exercício de seu direito de ler e escrever com gosto; e, ainda, para que esta aprendizagem aconteça, é necessário que a escola tenha qualidade.

Ao refletir sobre a avaliação no processo ensino/aprendizagem, Esteban (2002) em seu artigo “A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas

múltiplas faces do cotidiano” diz que a escola insiste em ver todos os alunos de modo “igual”, e acabe por avaliar todos também de modo “igual”. Propõe uma análise sobre o cotidiano da escola, especialmente como a avaliação acontece nesse espaço, que geralmente trata-se de uma: “prática tradicionalmente imersa na previsibilidade, na repetição e no saber, [...]” (ESTEBAN, 2002, p. 131). Partindo desta idéia, a autora relata o caso de uma turma onde os modelos tradicionais de avaliação são ineficazes. Questiona o ponto de vista da avaliação e não aceita a avaliação fragmentada e descontextualizada, que ainda insiste em tornar homogêneas pessoas e aprendizagens tão diversas.

O estudo “Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão dos estudantes nos Mestrados de educação” produzido no ano de 2002, e que trata do fracasso escolar, aborda esta temática nos cursos de Mestrado em Educação. Em sua análise, Santos (2002) observou que no período que compreende 1996 a 1999, a partir das exigências do Governo Federal de que as instituições de ensino superior tenham um terço de seu corpo docente com a titulação de Mestre ou Doutor, a procura pelos cursos de Mestrado e Doutorado registrou um aumento. No entanto o índice de abandono também foi significativo, e o autor acredita que tanto fatores externos quanto internos causam a evasão dos cursos de Mestrado e um deles pode ser a falta de envolvimento e dedicação à pesquisa. O processo de seleção não só ocorre no processo de admissão, mas continua durante todo o curso.

Uma das questões apontadas como motivo para a evasão dos cursos seriam os altos custos, pois como: “a política de concessão de bolsas de estudo para pós-graduação tem sido marcada pela escassez [...]” (SANTOS, 2002, p. 205), os mestrandos, na maioria das vezes assumem todas as despesas, e além das dificuldades com o pagamento das mensalidades – de custos bem elevados – há a locomoção e aquisição dos materiais.

Outro aspecto considerado pelo autor é a: “seleção de candidatos que não trazem uma “bagagem” mínima compatível com o nível acadêmico de um mestrado [...]” (SANTOS, 2002, p. 203).

O autor detectou ainda que um dos aspectos determinantes para que ocorra o abandono do Mestrado é a avaliação que é realizada por meio da dissertação, uma vez que o aluno não consegue realizar sua pesquisa, e afirma que a atuação do orientador é essencial para reverter (ou não) a evasão. No entanto, Santos alerta que:

São muitos os problemas que podem surgir em decorrência do sistema de orientação: incompatibilidades entre orientador e orientando, dificuldades de relacionamento, divergências pessoais ou metodológicas. [...] Dentre os problemas que podem surgir na orientação, está o caso dos orientadores de

pesquisa que se valem de seus orientandos para a execução de projetos pessoais (SANTOS, 2002, p. 212).

Segundo Santos, outra questão delicada é o tema a ser pesquisado, pois: “Muitas vezes a escolha do tema da dissertação é do próprio orientador, não do orientando, o verdadeiro responsável pelo trabalho de pesquisa” (Santos, 2002, p. 212), e estes problemas são estímulos para o mestrando desistir de sua pesquisa, e assim, abandonar o curso.

Uma “saída” para que a dissertação não fosse exigida para a obtenção do título de Mestre, e assim diminuir os índices de abandono dos Programas de Mestrado, seria o Mestrado Profissional, que para Santos (2002) é uma opção para quem não consegue desenvolver a dissertação. O autor afirma: “Os mestrados profissionais, devido à sua estrutura e propósito, são evidentemente mais superficiais que os mestrados acadêmicos” (SANTOS, 2002, p. 224).

As publicações, no ano de 2003, dos textos selecionados em nossa pesquisa compõem-se de sete artigos que abordam três das cinco categorias temáticas analisadas neste estudo: ensino e aprendizagem, que corresponde a 57,1% das produções científicas publicadas no referido ano; seguido da temática formação de professores, com 28,6% das publicações, e com 14,3% dos textos produzidos em 2003 encontra-se a produção de estudo cuja categoria temática é o pensamento educacional.

Dos quatro artigos enquadrados na temática ensino e aprendizagem, dois tratam da avaliação por meio do portfólio. O estudo de Rangel (2003) discute a possibilidade da utilização do portfólio no curso de Odontologia, já o estudo de Villas Boas (2003) trata da utilização do portfólio na avaliação dos acadêmicos no curso de Pedagogia.

Ao propor uma reflexão sobre o sentido da avaliação, relatando a utilização do portfólio, Rangel (2003) observou que à medida que o portfólio foi sendo construído pelos acadêmicos, os mesmos foram: “percebendo e incorporando, no cotidiano, as contribuições deste tipo de trabalho para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao estudante de graduação” (RANGEL, 2003, p. 157). A dificuldade do professor em relação à utilização do portfólio está no fato em que o seu trabalho sofre uma sobrecarga, assim como na necessidade de que outros professores, nos períodos seguintes do curso, também assumam o portfólio como aliado da aprendizagem dos acadêmicos.

A autora acredita que a avaliação por meio do portfólio desenvolve no estudante a capacidade de produzir sentidos e se reconhecer, então: “como protagonista da sua ação de conhecer, o que, sem dúvida, ancora o processo de autoria de pensamento, elemento

fundamental para o futuro profissional que a universidade está formando” (RANGEL, 2003, p. 159).

Em seu artigo “Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível” Villas Boas discute a avaliação por meio do portfólio em curso de formação de professores em exercício, cuja habilitação para o magistério era o ensino médio. De acordo com a autora, os cursos de formação de professores marginalizam a preparação dos mesmos e acredita que a adoção do portfólio pode trazer esta questão à tona. Para tanto, professor e aluno tornam-se parceiros, mas esta parceria ocorrerá num ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional do professor, sua autonomia intelectual, bem como condições adequadas de trabalho. Afirma que o portfólio não é simplesmente mero instrumento de avaliação, ele passa a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico, pois o aluno torna-se responsável por sua organização.

Para Villas Boas (2003), um dos grandes desafios em avaliar por meio do portfólio é que somos acostumados – já que fomos formados numa pedagogia tradicional – a ter os “modelos” e as “receitas” a seguir para avaliar e sermos avaliados. Ao utilizar o portfólio, professor e alunos avaliam as atividades realizadas: “durante um longo período de trabalho, levando em conta a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória nem punitiva” (VILLAS BOAS, 2003, p. 121), trata-se de analisar o progresso do aluno.

Na concepção de Villas Boas (2003), o trabalho pedagógico tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, mas despreza o desenvolvimento do professor e da escola. Professores e alunos executam o que os outros pensam. A superação desta reprodução poderá acontecer por meio do portfólio, que assume um caráter inovador já que procura eliminar o autoritarismo presente na avaliação, bem como na organização do trabalho pedagógico.

O artigo produzido por Gatti (2003) “O Professor e a Avaliação em Sala de Aula” aborda a questão de se utilizar a: “avaliação educacional como uma das formas de acompanhamento das atividades do aluno como o objetivo de promover a sua progressão” (GATTI, 2003, p. 97). Em sua análise, a autora critica a quase inexistente orientação que os graduandos recebem nos cursos de formação docente referente à avaliação da aprendizagem. Cabe à escola oferecer aos docentes momentos de trabalho para analisar, discutir e refletir sobre a avaliação.

Acumulando, analisando e refletindo sobre os meios avaliativos que venham a criar, os professores, bem como toda a equipe escolar, podem apurar e melhorar suas formas de avaliação e, portanto, tornarem-se mais justos na apreciação das diversas aprendizagens de seus alunos (GATTI, 2003, p. 99).

Afirma também que a percepção que o aluno tem sobre a avaliação é seu papel de apenas “dar notas”, e para os professores a “prova” é um instrumento que “mede” a aprendizagem, e ainda há professores que acreditam que “prova” boa, é aquela que a maioria da turma se sai mal. É importante que o professor seja coerente entre o que ensinou e o que avaliou e ainda leve seus alunos a tomarem consciência de seus erros, para auxiliá-los no que não foram bem sucedidos. Para tanto, o professor precisa corrigir e discutir cada questão avaliada com seus alunos, pois a avaliação é compreendida de modo indissociável do ensino e não há como avaliar sem ter clareza do papel que se atribui à avaliação (GATTI, 2003).

Nunes (2003) relata a pesquisa realizada em quatro escolas situadas na zona norte na cidade do Rio de Janeiro. Aborda as relações entre avaliação e aprendizagem no artigo “Novos rumos para o processo de avaliar: desafios para os professores do Ensino Fundamental”, discutindo a escola em ciclos como um dos caminhos para a superação do fracasso escolar, e que as práticas avaliativas atuais ao invés de contribuir para o desenvolvimento do aluno, faz com que o mesmo reproduza o que foi ministrado pelo professor.

O estudo “Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção” (GOMES, 2003), discutiu a avaliação escolar num processo formativo, identificou novas práticas avaliativas e, ainda, o exercício de reflexão acerca da prática docente. Assim, para Gomes, a pesquisa realizada demonstrou que:

Aprender e ensinar é um processo que vai se consolidando no exercício profissional. Portanto, à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, dados do contexto escolar e da prática docente de avaliação, por meio da reflexão-ação, cada vez mais interferem na aprendizagem dos alunos (GOMES, 2003, p. 101).

Perrenoud analisa a importância do currículo para o sucesso dos alunos e afirma ser preciso entender que “o sucesso escolar se fundamenta numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo” (PERRENOUD, 2003, p. 20). Por meio de seu artigo “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!” o autor diz que é papel da escola assegurar o sucesso do maior número possível de alunos, independentemente de onde esteja inserida. Ter uma escola que garanta o sucesso dos alunos implica inicialmente na democratização do ensino, e este, para Perrenoud:

Passa pelos currículos direcionados para o essencial, visando a objetivos de formação explícitos e sensatos. É importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que dêem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis, que resultaria de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra [...] (PERRENOUD, 2003, p. 23-24).

O artigo que aborda a categoria temática formação de professores publicado no ano de 2003 intitulado “Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional” procede à análise de dados coletados em forma de: “questionários aplicados a professores durante pesquisas de avaliação do rendimento do aluno, com o objetivo de compreender como tais instrumentos têm incorporado os achados dos estudos qualitativos sobre formação docente” (SZTAIN; BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 11).

Para as autoras, o que se conclui deste estudo é que não é apenas desejável, mas possível que as pesquisas quantitativas e qualitativas se articulem, complementem e interajam.

Na sequência, observamos que as produções científicas datadas do ano de 2004 registraram cinco estudos cujas categorias temáticas são: ensino e aprendizagem, formação de professores e pensamento educacional, sendo que a primeira responde por 60% das publicações, e a segunda e a terceira publicação possui, cada uma, 20%. Observa-se ainda que todos os artigos foram publicados pelo periódico Estudos em Avaliação Educacional.

O artigo “Instrumentos y Técnicas de Evaluación de Impactos y de Aprendizaje en Programas Educativos de Capacitación Laboral. La Necesidad de Conjugación” (DEPRESBITERES, 2004) propõe apresentar idéias acerca da função dos instrumentos e critérios da avaliação que são fundamentais tanto na avaliação da aprendizagem quanto na avaliação dos impactos dos programas de capacitação profissional, dada a importância destes critérios e instrumentos, conforme Depresbiteres afirma:

Instrumentos y criterios son factores esenciales en la evaluación del aprendizaje y en la evaluación de impactos de programas de capacitación laboral. [...] Esas evaluaciones no pueden ser efectuadas solamente con el empleo de pruebas escritas, también son esenciales las tareas contextualizadas, y por eso los instrumentos y los criterios asumen una importancia vital y no deben ser vistos de manera aleatoria. Son necesarios algunos conocimientos teóricos sobre ellos y, sobre todo, hay que tener muy claros los objetivos para su empleo (DEPRESBITERES, 2004, p. 7).

Para a autora, a avaliação não deve ser entendida como uma questão de tudo ou nada. É preciso enxergar o todo e as distintas partes que a compõem, de modo que fossem

vistos: “como si se tratase de una figura que se va construyendo a partir de piezas de encaje” (DEPRESBITERES, 2004, p. 46).

Pereira e Souza realizaram um estudo de caso no sentido de estabelecer uma compreensão densa do que as autoras afirmam ser: “paradoxos presentes na avaliação da aprendizagem, considerados a partir de uma análise das concepções que sustentam o cotidiano escolar, das diretrizes e políticas educacionais que orientam o Ensino Médio [...]” (PEREIRA e SOUZA 2004, p. 191).

Deste modo, as autoras trazem os questionamentos e reflexões deste estudo de caso registradas no artigo “Concepções e Práticas de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio”. Afirmam que a avaliação classificatória é utilizada como mecanismo de controle e desvinculada do processo educativo não cumpre seu papel.

As formas equivocadas de conceber os aspectos referentes aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação podem traduzir-se em uma prática pedagógica que compromete a qualidade da educação em direção à concretização de uma escola verdadeiramente democrática (PEREIRA; SOUZA 2004, p. 195).

Assim a seletividade e a exclusão precisam ser banidas das práticas avaliativas, uma vez que estas sejam direcionadas às necessidades dos alunos na busca de uma escola democrática e, de fato, para todos.

O artigo “Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo”, se propõe a superar: “práticas avaliativas que pouco contribuem para a formação do profissional de enfermagem [...]” (ALBERTINO; SOUZA, 2004, p. 169). Para realizar este trabalho as autoras procederam a um estudo qualitativo, e utilizando o portfólio como um dos instrumentos de coleta de dados.

Souza (2004), em seu artigo “Avaliação da aprendizagem e atuação docente”, aborda a avaliação na formação continuada de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação.

O desenvolvimento do processo de formação continuada no interior da escola, [...] evidenciou-se como caminho promissor na construção de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem do aluno e com a promoção de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino (SOUZA, 2004, p. 149).

O estudo proposto por Gama (2004) “Avaliação Formativa: ensaio de uma arqueologia” apresenta as concepções de Afonso, Hadji e Perrenoud acerca da avaliação. O

autor afirma que muitas vezes as avaliações denominadas formativas na verdade nada tem de formativas.

No ano de 2005 foram produzidos sete estudos, os quais contemplam as seguintes categorias temáticas: formação de professores, fracasso escolar, pensamento educacional e ensino e aprendizagem. Os artigos que abordam as categorias temáticas: formação de professores, ensino e aprendizagem e pensamento educacional, correspondem cada uma a 28,57% das produções, e a temática fracasso escolar corresponde a 14,29% dos estudos publicados em 2005.

O artigo “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos” apresenta resultados ainda considerados: “parciais de uma pesquisa sobre o fracasso escolar de meninos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental [...]” (CARVALHO, 2005, p. 77). Ao pesquisar quais e como os processos cotidianos conduzem os meninos, especialmente negros, a piores desempenhos na escola, a autora afirma que o conceito de raça social no Brasil é uma idéia para construir, perpetuar e reproduzir as diferenças e privilégios. E a classificação social é realizada a partir da aparência física e por meio o status socioeconômico dos indivíduos.

Muitos alunos, ao serem perguntados a que raça pertenciam tiveram grande dificuldade em responder, já que de acordo com relato de Carvalho:

Não sabiam o que estava sendo perguntado: ‘Não entendi’, ‘O que é raça?’; ‘Mas qual é a minha cor?’ [...] muitos alunos conversavam entre si, buscando solução, o que em parte explica respostas coincidentes numa mesma classe [...]” (CARVALHO, 2005, p. 80).

Outra questão que despertou inseguranças, mas nas professoras, foi em relação aos critérios de avaliação que utilizam, pois ao serem entrevistadas, as professoras demonstraram grande dificuldade para: “definir, com precisão, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação [...]” (Carvalho, 2005, p. 84). E ao analisar dados referentes à renda familiar, a autora constatou que o desempenho dos alunos é influenciado também pelas condições econômicas de seus provedores, já que conforme dados analisados, mais da metade dos alunos de famílias com renda de até cinco salários mínimos estavam no reforço. A maioria destes alunos era do sexo masculino (CARVALHO, 2005).

Ainda conforme os dados coletados, Carvalho (2005) detectou que a maioria dos alunos elogiados na escola era de raça/cor branca, e os alunos de raça/cor preta apresentavam menor rendimento. Para as professoras entrevistadas, os meninos eram também mais

indisciplinados que as meninas. Na perspectiva de Carvalho (2005), os alunos negros/pardos com melhor desempenho eram “embranquecidos” pelas professoras.

Se lembrarmos que a avaliação escolar utilizada [...] é construída pelas próprias professoras, podemos supor que elas tanto tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras (CARVALHO, 2005, p. 94).

A autora ainda observou que o rigor com que as professoras avaliam as crianças negras e do sexo masculino é maior ainda, e assim, a avaliação da aprendizagem encontra-se marcadamente impregnada pelo racismo (CARVALHO, 2005).

Dois artigos referem-se à formação de professores. O estudo de André (2005) “Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional” a partir de uma pesquisa-ação, trata da mudança de saberes de um grupo de professores em processo de formação continuada, que a partir das leituras, reflexões e trocas de experiências, a autora percebeu uma significativa mudança no grupo pesquisado em relação à avaliação.

O artigo “Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar” apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada por Gomes (2005), um estudo de caso, com o objetivo de: “identificar a relação existente entre a implementação de práticas de avaliação formativa e a formação continuada dos professores no cotidiano do trabalho escolar [...]” (GOMES, 2005, p. 111). Os resultados alcançados sugerem que a formação continuada do professor em contato com o cotidiano escolar é extremamente positiva; a compreensão que o professor é um profissional reflexivo, cada vez mais desafiado a transformar suas práticas avaliativas no sentido de proporcionar aos alunos o exercício de seus direitos à educação e ao sucesso escolar (GOMES, 2005).

No artigo “40 anos de contribuição à avaliação educacional”, Sousa (2005), realiza uma retrospectiva histórica acerca da produção da Fundação Carlos Chagas e afirma ser este periódico responsável por grande contribuição à pesquisa sobre a avaliação no Brasil.

Os resultados de uma pesquisa em que o portfólio é utilizado no processo avaliativo compõem o artigo “El portafolio como práctica pedagógica” publicado no ano de 2005, por Solar; Silva; Fuentealba, com financiamento da Universidad de Concepción, no Chile, em escola do Ensino Médio. Os autores afirmam que as práticas avaliativas precisam mudar, e é preciso que ao avaliar, o professor conheça os processos cognitivos dos alunos, e

para tanto: “El docente debe centrar su atención evaluativa principalmente en los procesos y para eso debe tener um cambio de actitud” (SOLAR; SILVA; FUENTEALBA, 2005, p. 148). Sem as mudanças de atitudes dos professores e da estrutura curricular, bem como das políticas educacionais, não haverá a conquista da qualidade no ensino.

Neste contexto, a avaliação assume grande relevância uma vez que é uma importante ferramenta que permite que sejam melhorados não só a aprendizagem dos alunos, como a qualidade dos programas de ensino, dos espaços educativos e, em geral, da gestão do ensino (SOLAR; SILVA; FUENTEALBA, 2005).

O portfólio então:

[...] en la evaluación de proceso dentro de las prácticas pedagógicas es un procedimiento fundamental que contribuye al éxito escolar, la actitud del sujeto, las expectativas de éste y por tanto su capacidad para emprender, aún cuando experimente los fracasos (SOLAR; SILVA; FUENTEALBA, 2005, p. 151).

O artigo intitulado “Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem” (SOUZA, 2005), realizado por meio de estudo bibliográfico teve o objetivo proceder à análise e a uma reflexão referente:

À avaliação da aprendizagem em decorrência da proposição de um ensino para a formação de competências no contexto da formação profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem, em nível médio, pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Profae (SOUZA, 2005, p. 57).

A autora afirma que a avaliação das competências tem como prioridade acompanhar o avanço da aprendizagem dos alunos, e não a mensuração dos conhecimentos.

O estudo de Lelis (2005) “O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias” discute o ofício de estudante das camadas médias da população e reflete sobre a relação que esses estudantes estabelecem com a escola que é, basicamente, estudar para “tirar” nota.

Assim como no ano de 2005 registrou-se sete artigos publicados, os estudos produzidos no ano de 2006 também somam um total de sete produções, todas publicadas pelo periódico Estudos em Avaliação Educacional. As temáticas presentes nas mesmas foram o fracasso escolar, a formação de professores e o ensino e aprendizagem; a distribuição destas produções é a seguinte: 71,4% aborda a temática ensino e aprendizagem, 14,28% discute a formação de professores e outros 14,28% trata do fracasso escolar.

O artigo “Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente” discute como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa numa abordagem do erro. A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso e de acordo com Ruy e Souza:

O estudo dos dados revelou que os professores vêm implementando práticas avaliativas formativas, porque compromissadas com a progressão do aluno no sentido do domínio das aprendizagens em curso. O erro, portanto, assume função pedagógica, balizando e orientando o trabalho docente, ao sinalizar para as inconcretudes e inacabamentos ainda presentes no processo de aprendizagem (RUY; SOUZA, 2006, p. 49).

O artigo cuja temática é o fracasso escolar, intitulado “Vergonha e práticas avaliativas”, apresenta um estudo feito por Cortese (2006) e traz vários relatos de situações em que alunos do Ensino Fundamental que tem dificuldades de aprendizagem e precisam de aulas de reforço, se saem mal nas avaliações acabam por desenvolver um sentimento de vergonha que prejudica sobremaneira seu desenvolvimento na escola. Conforme Cortese relata: “Se pensarmos na avaliação escolar, veremos que a vergonha sentida pelos alunos costuma impedi-los de qualquer movimento, gerando a diminuição do “valor de si” que, por sua vez, pode promover um baixo desempenho escolar” (CORTESE, 2006, p. 104).

A autora identificou três situações principais que a vergonha surge frequentemente no cotidiano da escola: quando o aluno recebe a prova corrigida e o conceito atribuído, quando os professores fazem comentários das notas e quando fazem perguntas em voz alta. Conforme os dados coletados, mesmo que a professora não cite o nome do aluno que se saiu mal na avaliação, seus comentários são suficientemente claros para que toda a turma saiba de quem ela está falando. Outra situação que deixa os alunos com desempenho baixo é perguntar quando se tem dúvida sobre determinado conteúdo pois: “ao fazer uma pergunta, o aluno demonstra seu desconhecimento sobre o assunto, manifesta sua incapacidade, sente-se exposto” (CORTESE, 2006, p. 113).

Berbel; Oliveira; Vasconcelos (2006) ao realizar uma pesquisa utilizando a metodologia da problematização relatam, no artigo “Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos”, que as intencionalidades acabam por delinear que profissional a escola vai formar. A avaliação neste contexto pode ser um instrumento inovador da educação, à medida que os professores, em suas práticas avaliativas, estão rompendo com o paradigma tradicional. Para as autoras: “Isso representa a esperança de inovação na educação, pelo movimento de atualização das suas

ações pedagógicas, rompendo com as amarras e construindo a sua história” (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2006, p. 139).

No artigo “Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem” (ARAUJO; ALVARENGA, 2006) buscou conhecer e compreender a utilização do portfólio como ferramenta direcionadora do processo de ensino e aprendizagem. O portfólio é utilizado como ferramenta de avaliação formativa, e deste modo: “mostrou-se coerente com o entendimento de uma avaliação colocada a serviço da aprendizagem. Conectada no processo e não apenas como um momento estanque” (ARAUJO; ALVARENGA, 2006, p. 203) , assim foi possível ao aluno perceber-se como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem sendo responsável pela construção de seus conhecimentos.

Outra publicação que refere-se ao portfólio é o artigo de autoria de Alvarenga e Araujo (2006) “Portfólio: aproximando o saber e a experiência”. Para as autoras, o portfólio – por exigir uma reflexão da ação – colabora com a aprendizagem, não se limitando a ser apenas uma ferramenta da avaliação.

O artigo “Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola” (BONESI; SOUZA, 2006), propõe-se a investigar quais os fatores dificultadores da prática avaliativa na escola. As autoras falam que mesmo com vários estudos e discussões referentes à avaliação ainda não se foi capaz de transformá-la, e assim: “parece existir uma força maior que dificulta, quando não impede, que as idéias defendidas se transformem em novas formas de pensar e fazer avaliação na escola” (BONESI; SOUZA, 2006, p. 131), já que as práticas avaliativas ainda ocorrem numa perspectiva autoritária.

As autoras preconizam que a avaliação deveria ser realizada a serviço:

Da aprendizagem dos alunos – e não de sua eliminação – efetivando-se, conseqüentemente, em uma perspectiva diagnóstico-formativa e, portanto, voltada para a compreensão do estágio de desenvolvimento e da etapa de aprendizagem em que se encontra o aluno, para melhor orientar o processo de ensino (BONESI; SOUZA, 2006, p. 140).

A avaliação, ao ser realizada numa ótica formativa, observa os processos cognitivos, pois: “a avaliação formativa, conforme se depreende, investe na observação e na interpretação dos processos cognitivos vivenciados pelo aprendente e dos conhecimentos ainda necessários ao pleno desenvolvimento de cada um dos alunos” (BONESI; SOUZA, 2006, p. 143).

Cortese, (2006), com o artigo “O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar” continua a desenvolver o pensamento da existência de uma relação entre baixa auto-estima e

dificuldade de aprendizagem, conforme havia iniciado no estudo “Vergonha e práticas avaliativas”, anteriormente relatado por nós.

Segundo a autora, evidenciou-se, com este estudo, que os alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a responsabilizar-se pelos resultados das avaliações. Não entendem, segundo Cortese (2006), que o estado emocional das professoras pode influenciar a correção da avaliação. Os “melhores” alunos percebem diferenças de tratamento dispensado pelas professoras aos que “tiram” notas boas do que aqueles que não alcançam notas tão boas assim.

A pressão que a família exerce sobre os alunos também foi relatada e o fato de ter uma nota baixa é muito mais grave do que, por exemplo, os pais receberem algum comunicado informando que seu filho foi mal educado com a professora. Até mesmo as relações de amizade que os alunos estabelecem na escola são definidas pela avaliação.

Na percepção dos alunos, se sai bem na avaliação quem se esforçar mais e os estudantes que apresentam dificuldades para aprender sentem-se culpados, os únicos responsáveis por não aprenderem.

No levantamento realizado referente ao ano de 2007 todos os artigos analisados foram publicados por meio da Fundação Carlos Chagas. Localizou-se seis artigos: três (50%) deles abordam a temática ensino e aprendizagem, dois (33,34%) tratam da formação de professores e um (16,66%) discute o fracasso escolar.

O artigo de Ruiz (2007) “Avaliação da aprendizagem na era da informação” aborda a avaliação enquanto: “importante recurso para a formação de hábitos intelectuais despertados para relações criativas na busca de conhecimentos” (RUIZ, 2007, p. 31). E a discussão proposta neste texto é o repensar a avaliação, o papel do professor que assumia a postura de transmissor do conhecimento e agora vê-se diante de outra realidade.

O professor que se dirigia tranqüilamente à sala de aula, com a lição bem preparada, com absoluto domínio da situação, é uma figura do passado, pois o território bem demarcado daquele que ministra aulas passou a coexistir com muitos outros. Como consequência, a avaliação da aprendizagem precisa se munir de novos olhos e de novas atenções, para captar as construções dos alunos em seus diferentes percursos, pois o processo de conhecer tornou-se mais importante e significativo que o conhecimento adquirido (RUIZ, 2007, p. 32).

O estudo, conforme sugere o próprio título: “Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil”, trata do ensino e aprendizagem abordando a avaliação formativa na Educação Infantil; foi realizado por Stainle e Souza (2007) e tiveram

como objetivo: “compreender os processos de avaliação da aprendizagem, desenvolvidos na Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam” (STAINLE e SOUZA, 2007, p. 63).

De acordo com as autoras, mesmo que oficialmente não há a retenção de alunos na Educação Infantil, na prática ocorre que:

A Educação Infantil apresenta organização seriada e é orientada pela mesma lógica seqüencial e de patamares mínimos de excelência como base para a promoção para a etapa seguinte, mesmo que formalmente não haja a possibilidade de reprovação e/ou retenção (STAINLE e SOUZA, 2007, p. 65-66).

Percebe-se ainda, conforme a pesquisa realizada, que os professores procuram fundamentar sua prática a partir de princípios construtivos, realizando atividades, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem e enfatizando o desenvolvimento dos alunos.

A utilização do portfólio na avaliação da aprendizagem tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância é a discussão proposta por Nunes (2007), em seu artigo “O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual”. Este texto, conforme afirma Nunes, apresenta o relato numa turma de mestrado em educação de uma experiência em uma disciplina:

Vinculada à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação, de caráter presencial, por um professor-pesquisador, preocupado com uma prática pedagógica que viabilize a articulação dos processos de ensinar, aprender e avaliar, para a construção de um hipertexto (NUNES, 2007, p. 153).

Procedeu-se à organização do portfólio digital, que acabou por se constituir em rico recurso de aprendizagem.

No artigo “Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?” (Crahay, 2007), o autor defende que a repetência não contribui com a aprendizagem dos alunos.

A repetência não ajuda os alunos em dificuldade escolar a superar aquilo que atrapalha seu desenvolvimento. Ao contrário, as pesquisas indicam com insistência que a promoção é geralmente preferível à repetição de um ano. Isso não significa que a promoção automática seja uma panacéia pedagógica. Mais precisamente, a pesquisa sinaliza aos professores que a repetência não traz nenhuma solução para o difícil problema da gestão das dificuldades de aprendizagem daqueles alunos considerados fracos. A saída para o problema não é essa (CRAHAY, 2007, p. 203).

Existem outras questões a serem repensadas, como a redução da quantidade de alunos numa turma, o modo com que o professor passe a tratar o erro dos alunos e uma nova direção às pesquisas realizadas no campo pedagógico para que se possa, então: “investigar prioritariamente os procedimentos mais genéricos, deixando para casos extremos a mobilização de dispositivos baseados num diagnóstico fino das dificuldades de aprendizagem” (CRAHAY, 2007, p. 203).

Ao tratar da formação de professores no texto “Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional” Rojas (2007) discute dificuldades apresentadas por professores da Educação Básica em relação às teorias e práticas de avaliação. A avaliação gera, entre os sujeitos da escola, desconforto e insegurança. Este mal estar é percebido não só em escolas “tradicionais”, como em escolas que buscam uma prática reflexiva.

O autor detecta que os cursos de formação inicial geralmente não preparam os graduandos para a realização das avaliações. As condições estruturais de trabalho e a falta de cursos de formação continuada que apregoem uma mudança na postura do professor avaliador também contribuem para a continuidade da reprodução da avaliação que atualmente ocorre nas instituições de ensino formal.

Sem que os cursos de formação contemplem a questão da avaliação, os futuros professores irão avaliar os seus alunos por meio de “modelos”: avaliarão conforme foram avaliados, de acordo com Rojas, ou por meio de uma:

Intuição pragmática (De Ketele, 1993), em que o ato avaliativo é visto como algo intuitivo, sem que haja a necessidade de se preocupar com as seqüências de procedimentos próprias de muitas abordagens avaliativas (definição de objetivos, estabelecimento de critérios, modo de interpretar os resultados, entre outras), em que a prova e a nota são usadas, muitas vezes, como meios para conseguir do aluno uma participação disciplinada (ROJAS, 2007, p. 11).

O artigo de Rosa-Silva e Júnior (2007), “Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar”, analisa a prática avaliativa de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental no sentido de investigar suas reflexões sobre avaliação e suas implicações na prática avaliativa.

Observou-se que: “As reflexões da professora demonstram que a avaliação escolar é um tema do currículo que lhe permite reconsiderar ações, a fim de promover mudanças, se necessárias ou oportunas na sua prática educativa” (ROSA-SILVA; JÚNIOR, 2007, p. 111).

O ano de 2008 conta com quatro artigos publicados sendo oriundos do periódico *Estudos em Avaliação Educacional*, e 50% dos artigos tratam da temática pensamento educacional, 25% discutem o tema formação de professores e os outros 25% das produções abordam o ensino e aprendizagem.

O artigo “Concepções sobre a avaliação escolar” (CHUEIRI, 2008), analisa as concepções pedagógicas da avaliação e os significados destas concepções no contexto escolar. A autora procedeu à análise das práticas de avaliação na pedagogia tradicional e na pedagogia tecnicista, numa concepção de avaliação enquanto instrumento classificatório do desempenho do aluno e ainda realizou o exame da avaliação numa perspectiva qualitativa.

Os resultados da pesquisa apontam para algumas conclusões: avaliar e examinar equivalem-se, uma vez que a avaliação é confundida com o ato de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir do que o professor ensinou. Em relação à concepção de uma avaliação classificatória, Chueiri constatou que os alunos são classificados:

Em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Essa classificação possibilita a delimitação dos lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem (CHUEIRI, 2008, p. 61).

Em se tratando da avaliação qualitativa, implica uma prática pedagógica reflexiva acerca da práxis avaliativa, há a necessidade de uma ruptura paradigmática no processo avaliativo “para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas com novos significados” (CHUEIRI, 2008, p. 62).

Também abordando a temática pensamento educacional, o artigo de Fernandes (2008), “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens”, propõe: “identificar e discutir algumas questões consideradas críticas no processo de construção teórica da avaliação no domínio as aprendizagens.” (FERNANDES, 2008, p. 351). As discussões são realizadas a partir de duas tradições teóricas, a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica. Para Fernandes, conclui-se que é de fundamental importância:

Discutir como poderá estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e como se aprende. Além disso, é bom sublinhar que a avaliação formativa, não sendo a [sic] panaceia para a resolução de todos os problemas, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar os alunos que, ano após ano, um pouco por todo o mundo, conhecem o desalento e/ou o abandono escolar (FERNANDES, 2008, p. 368).

Neste contexto, o autor acredita que seja preciso que se aprofunde a discussão sobre a avaliação formativa alternativa, já que esta surge como uma das possibilidades ao enfrentamento do que chama de: “questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea” (FERNANDES, 2008, p. 368).

Ao tratar da temática formação de professores Castanheira e Ceroni (2008) discutem, por meio de uma revisão teórica, o papel do avaliador:

Conceitos de avaliação e na reflexão sobre o que é considerado importante na implantação de processos avaliativos, das atividades que contribuem para a formação do docente de ensino superior, assim como a discussão de uma metodologia para a obtenção de dados e sua análise, visando a tomada correta de decisão (CASTANHEIRA E CERONI, 2008, p. 115).

Produz ainda uma revisão de conceitos de avaliação desde o período denominado pré-Tyler, momento que a avaliação significava mensuração, até os dias atuais.

A avaliação deve ser, além de somativa sob certo aspecto, prioritariamente formativa, interferindo continuamente nos processos desenvolvidos; portanto, não é vista como um processo exterior; são os participantes que melhor conhecem os significados e ocupam funções ativas no conjunto de ações (CASTANHEIRA; CERONI, 2008, p. 121).

Silva (2008), em sua publicação “A Virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação” faz uma análise da avaliação de acordo com as abordagens de ensino<sup>37</sup>, uma vez que a avaliação realizada numa instituição de ensino orienta-se por uma abordagem teórica, e assim denota a concepção de ideologia, de aprendizagem, de homem e de mundo adotada por esta instituição.

Conclui que a meta da avaliação é: “via de reflexão crítica e coletiva para superar as dificuldades e compreender os erros que fazem parte do caminho da construção do conhecimento, bem como do próprio processo de avaliação” (SILVA, 2008, p. 91).

Em nosso estudo identificamos a presença das seguintes tendências pedagógicas nos artigos analisados: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Tecnicista; Pedagogia Sociocrítica; Pedagogia Humanista e Pedagogia Histórico-social. É importante lembrar que as pedagogias:

---

<sup>37</sup> Ver MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

Tradicional, Tecnicista e Humanista, embora tenham marcado o pensamento educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX, permanecem alimentando o debate sobre o tema. A Pedagogia Humanista, diferentemente das tendências Tradicional e Tecnicista, surge com uma nova vertente, conforme veremos ao longo deste estudo. Deste modo, neste item, daremos ênfase às tendências: Humanista, Sociocrítica e Histórico-social.

## **2.2 Ensino, aprendizagem e avaliação: algumas concepções**

Para que a análise do pensamento educacional a respeito do ensino, da aprendizagem e da avaliação sejam possíveis, é necessário que haja a compreensão das concepções de educação que orientam as idéias formuladas.

### **2.2.1 Pedagogia Humanista**

Conforme afirmamos no capítulo I, esta tendência coloca o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, já que a educação nesta tendência é, segundo Libâneo:

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 (LIBÂNEO, 1999, p. 28).

Nesta tendência, destacam-se Jussara Hoffmann (1998; 2004; 2010) e Ana Maria Saul (1994; 2009). De acordo com o pensamento de Hoffmann a educação se dá numa perspectiva mediadora, ou seja:

A mediação se dá quando o professor pensa sobre como o aluno está pensando ou sentindo sobre algo, quando o aluno pensa sobre como o professor e outros pensam e se sentem sobre esse mesmo algo, e quando, nesse momento, seus olhares cruzam-se e interpenetram-se, percebendo-se enquanto sujeitos concretos, com seus jeitos particulares de ser, de conhecer, de existir. A mediação é plástica, flexível, em sua capacidade de constante renovação da relação professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, diante do objeto do conhecimento. É processo, é abertura, em constante revisão (HOFFMANN, 1998, p. 9).

Entende-se aqui a mediação como espaço de encontro, de diálogo e reciprocidade (HOFFMANN, 1998). Assim, ainda na perspectiva de Hoffmann, a educação mediadora possibilita que a avaliação seja realizada também a partir desta ótica. Lembrando que: “uma

ação avaliativa mediadora [...] *é um processo interativo, dialógico, existe enquanto relação, enquanto confluência de idéias e vivências*” (HOFFMANN, 1998, p. 9 – grifo da autora).

A avaliação mediadora<sup>38</sup> opõe-se francamente à perspectiva liberal de avaliação, posto que enquanto esta se realiza por meio de uma ação coletiva e consensual, aquela é individual e competitiva; (HOFFMANN, 2010). São também características de uma avaliação mediadora, segundo a autora:

- Concepção investigativa, reflexiva
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais
- Postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa
- Privilégio à aprendizagem significativa
- Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano (HOFFMANN, 2010, p. 92).

Assim, o processo avaliativo não se vê dissociado do processo de ensino e aprendizagem. Avaliar então é um processo do qual participam todos os sujeitos do processo educativo. Destarte a avaliação, então, na análise de Saul é uma ação emancipatória que: “encarada como investigativa, diagnóstica e processual, a avaliação emancipatória corresponderia ao momento de interface entre a análise crítica do vivenciado e o planejamento do devir, buscando a superação das dificuldades” (SAUL, 2009, p. 233-234).

Para Saul, a avaliação torna-se um referencial para que sejam realizadas as mudanças necessárias.

A avaliação, como a vejo, pode ser uma "grande janela", através da qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico. Com isso queremos significar que através da janela da avaliação é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da Escola, prevendo a própria concepção da Escola como um todo. É possível, portanto, através da preocupação com a avaliação, trabalhar no sentido de revisão do projeto pedagógico (SAUL, 1994, p. 65).

Deste modo a autora acredita que a avaliação possa ser mais do que um instrumento de verificação de aprendizagem, possa ser um caminho de transformação de todo o contexto da escola.

Acreditamos que a avaliação possibilita aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem o repensar das ações de cada um, revendo o encaminhamento que é necessário

---

<sup>38</sup> “No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39).

dar ao ensino para que a aprendizagem ocorra realmente. Nesta perspectiva, não atribui-se à avaliação o papel sancionador ou qualificador, mas um rico instrumento de diagnóstico e retomada de direção.

Outra tendência que direciona à avaliação um olhar diferente de sua função meramente quantitativa é a Sociocrítica, como veremos a seguir.

### **2.2.2 Pedagogia Sociocrítica**

De acordo com Libâneo:

As abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Em razão disso, considera especialmente os efeitos do currículo oculto<sup>39</sup> e do contexto da ação educativa nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política (LIBÂNEO, 2009, p. 32).

Assim, a escola é espaço de aprendizagem e desenvolvimento da cidadania (LIBÂNEO, 2009). Representam esta tendência autores como Luckesi, Freitas, Gimeno Sacristán e Sousa. Enfatizaremos as concepções de Freitas, pois o pensamento dos outros autores citados forma mencionados no primeiro capítulo desta dissertação.

Para tratar da avaliação da aprendizagem, Freitas (2002; 2003; 2004) contextualiza a escola e conseqüentemente a avaliação na perspectiva das políticas públicas. A partir da crítica ao pensamento neoliberal, Freitas explicita que:

O discurso pedagógico atual começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais, resultados estes que já não podem ser facilmente ocultados e que mostram a que vieram (desemprego estrutural, desindustrialização, dependência de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social, fraudes financeiras e contábeis como forma de acumulação, intensificação da exploração do trabalhador etc.). Está chegando o momento em que tais políticas serão avaliadas e confrontadas com as suas conseqüências – elas, seus proponentes e seus apoiadores (FREITAS, 2002, p. 300).

---

<sup>39</sup> “*Currículo oculto* – essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar” (LIBÂNEO, 2008a, p. 172).

E na educação, os efeitos destas políticas acarretam sérios problemas, dentre os quais a exclusão subjetiva, posto que o aluno não seja excluído tão cedo da escola por meio da reprovação ou evasão escolar.

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar (FREITAS, 2002, p. 310).

Deste modo o aluno passa a ser o único “culpado” ao fracassar na escola pois, conforme o pensamento neoliberal, a oportunidade está ao alcance de todos, é o esforço pessoal que vai definir o sucesso ou não das pessoas. A escola assume uma postura de total desresponsabilização pela não aprendizagem dos alunos. Para Freitas, este processo acaba por diminuir o “metabolismo escolar”.

A exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço etc.) (FREITAS, 2004, p. 151 – grifo do autor).

Em sua análise, conforme veremos posteriormente, estabelece uma distinção entre ciclos e progressão continuada pois, ainda de acordo com Freitas, sendo esta: “herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas” (FREITAS, 2003, p. 72), defende a idéia que o ciclo seria: “um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola” (FREITAS, 2003, p. 36). Neste cenário, é preciso lutar por uma escola onde as crianças não seriam somente matriculadas, mas se tornar: “além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios” (FREITAS, 2002, p. 320).

Nesta escola, seria dada:

Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo. Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local. Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno,

em face dos objetivos da educação e em face da vida (formação e instrução) (FREITAS, 2002, p. 320).

Assim a educação é entendida: “como um direito de todos e obrigação do Estado” (FREITAS, 2003, p. 75), e o autor vai além ao defender que somente por meio da escola de tempo integral seja possível que o ensino garanta a formação e a instrução do aluno, por meio do ciclo, favorecendo ainda: “a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola” (FREITAS, 2003, p. 75).

### **2.2.3 Pedagogia Histórico-social**

Conforme Saviani (2008) esta teoria faz parte das pedagogias contra-hegemônicas e estas podem ser agrupadas em duas tendências: sendo a primeira destas fortemente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, e a segunda, marcada por duas vertentes, conforme explica o autor:

Cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, [...] outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2008, p. 415).

Ampliando a explicação desta segunda vertente, Libâneo acrescenta:

As bases teóricas da *teoria histórico-social* apóiam-se em Vygotsky e seguidores. Nesta orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros (LIBÂNEO, 2009, p. 33-34 – grifo do autor).

Segundo esta concepção a interação com o meio do qual faz parte é essencial para que a criança se desenvolva e aprenda e, segundo Rego: “a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento” (REGO, 2008, 115).

A escola, na concepção Vygotskyana, ainda de acordo com Rego, tem um papel muito importante já que:

Propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta [...]. Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus processos mentais (REGO, 2008, p. 79).

Em relação ao ensino, Rego afirma que para Vygotsky: “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 2008, p. 107).

Para que se realize a avaliação, acreditamos que o professor deva conduzir o processo explorando os conhecimentos trabalhados com os alunos em sala de aula e assim buscamos na Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos os preceitos da avaliação que, de acordo com Libâneo, a necessidade de avaliar se sustenta no sentido de viabilizar: “uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas” (LIBÂNEO, 1999, p. 42).

Entendemos que o relato realizado sobre cada um dos artigos utilizados em nossa pesquisa, bem como das concepções presentes nos artigos analisados, contribua para conhecermos as tendências temáticas referentes ao pensamento educacional brasileiro presente na avaliação da aprendizagem (1999-2008), conforme as categorias classificadas, e as quais propomos algumas considerações no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO III

### **Avaliação da aprendizagem: abordagens teórico-metodológicas**

As categorias de trabalho foram emergindo, conforme explica Franco, a partir de: “idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria [...]” (FRANCO, 2008, p. 60). A partir do tema principal do estudo proposto no balanço que realizamos – avaliação da aprendizagem – emergiram três categorias de trabalho, quais sejam: práticas docentes e avaliação da aprendizagem; avaliação da aprendizagem e as abordagens teórico-metodológicas; e avaliação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores. Estas categorias, na verdade, agrupam os estudos realizados acerca da avaliação educacional de modo a evidenciar a tendência atual desse pensamento no campo educacional brasileiro hoje.

#### **3.1 Práticas docentes e avaliação da aprendizagem**

Nesta categoria estão presentes os trabalhos que abordam os estudos que analisam tanto as práticas diárias dos professores em sala de aula, quanto às avaliações realizadas em todos os níveis de ensino<sup>40</sup>.

Alguns artigos realizam críticas em relação à avaliação realizada nas escolas (LEITE, 1999; BELLINI, RUIZ, 1999), denunciam o descompasso entre os objetivos almejados e os resultados alcançados. Explicitam a falta de critérios e objetivos claramente definidos pelos professores (CARVALHO, 2005).

Esta categoria aborda também o fato da escola insistir em “educar” o aluno ideal (MILDNER, 1999), a partir de uma prática docente fundamentada em um currículo descompassado em relação ao aluno que a escola recebe, pois de acordo com Carvalho (2005) a escola avalia o aluno até mesmo a partir de sua condição financeira, raça e gênero. Ao falar de aluno ideal, nos referimos àquele que não tem problemas de aprendizagem, não falta às aulas sem um motivo apresentado geralmente por seus progenitores, não vai à escola com fome, nem vive em situação de risco: meio à violência, drogas, miséria. Este é o “sonho” de aluno dos professores, ou seja, uma ficção, pois não exigem muito esforço ou dedicação dos seus mestres. No entanto, o aluno que habitualmente ingressa na escola – especialmente na

---

<sup>40</sup>Os artigos que tratam da avaliação da aprendizagem na formação de professores foram agrupados em outra categoria de análise, por entendermos que ela ocorre direcionada à formação tanto inicial quanto continuada do docente e que deve ser analisada em uma categoria específica.

escola pública – é o oposto deste aluno que o professor recebe: traz consigo muitas mazelas, muitas necessidades que a escola pode ou não, suprir.

O que entendemos é que a escola não se prepara de modo algum para receber e ensinar o aluno originário de famílias mais pobres e que ela pode incorrer no erro de “traçar” o destino dele, já no primeiro dia de aula, a partir da sua condição sócio-financeira ou da cor de sua pele. Para ilustrar nosso pensamento, trazemos um relato que Oliveira faz, no livro “Redes culturais, diversidade e educação”:

Uma pequena história da crueldade da exclusão [...] passou-se com uma amiga minha, negra, excelente professora de classe de alfabetização, há muitos anos, quando ela tinha 7 anos e freqüentava a primeira série. [...] Não tendo entendido a “lição”, dirigiu-se à professora e pediu nova explicação. A resposta que ouviu foi: - Para ser empregada doméstica o que você já sabe está muito bom (OLIVEIRA, 2002, p. 54).

Por outro lado, há autores que estudam ações para combater esta “pré-destinação” imposta pela escola aos alunos que são fortes candidatos à exclusão escolar. Na análise dos artigos selecionados para este balanço observa-se a existência de estudos que defendem a promoção automática, uma vez que seus autores ao analisarem a possibilidade da superação do fracasso escolar<sup>41</sup> encontram na não-retenção dos alunos um caminho para a superação das dificuldades dos mesmos; considerando que a retenção não ajuda em nada o aluno a superar déficits de aprendizagem (Cf. CRAHAY, 2007; LEITE, 1999). Entretanto, entendemos que há de se ter certo cuidado com a questão da não-retenção, posto que esta possa gerar outra forma de exclusão da criança dentro da escola, pois se a instituição de ensino não realizar um trabalho para realmente superar as dificuldades de aprendizagem do aluno, ele poderá ser promovido sem ter aprendido. Ou seja, esta não-retenção, para combater as situações de fracasso só obterá êxito se garantir a aprendizagem dos alunos. De outro modo, acabará gerando novas formas de exclusão que: “adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola” (FREITAS, 2004, p. 159).

A avaliação da aprendizagem, fundamentada numa ótica classificatória e excludente, é foco de crítica entre vários estudiosos como Buriasco (2000), pois, conforme se

---

<sup>41</sup> “O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (CHARLOT, 2000, p. 16).

observa esta prática dificulta a aprendizagem. Detecta-se a prática avaliativa nesta perspectiva em todos os níveis de ensino. Deste modo, podemos afirmar que a pedagogia tradicional encontra-se presente nos processos avaliativos das escolas ainda hoje.

A possibilidade de um processo avaliativo que supere a prática seletiva e excludente que o professor realiza tanto no cotidiano da sala de aula, quanto na avaliação da aprendizagem, é uma busca que se encontra numa perspectiva de avaliação que não tenha o produto como “o” objetivo da avaliação. Nesta concepção há a necessidade de se compreender que o processo e o produto têm importância equivalente, ambos devem ser considerados no processo avaliativo; caso contrário, pode-se privilegiar os aspectos quantitativos ou somente os qualitativos. Para Libâneo (1994) é essencial que o professor compreenda que: “o entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

Esta abordagem oferece respaldo para a avaliação formativa que utiliza o portfólio como instrumento de avaliação, uma vez que o processo ocorre continuamente, tendo professor e aluno enquanto sujeitos deste processo, e cabendo ao aluno responsabilizar-se por sua aprendizagem. Nesta concepção as ações tanto do aluno quanto do professor necessitam de constante reflexão.

Deste modo nos reportamos a Hoffmann, que trata de princípios essenciais que fundamentam a avaliação numa perspectiva por ela definida como mediadora. A autora elege três princípios sendo que:

O terceiro princípio é o da *provisoriade dos registros de avaliação*: nenhum juízo isolado ou parcial sobre o aluno poderá ser considerado como absoluto ou definitivo, e decisões de aprovação e reprovação deverão ter por base a história do seu processo de conhecimento. Assim, quaisquer registros ou anotações feitas sobre o desempenho do estudante ao longo do processo serão considerados provisórios e sujeitos à complementação e/ou refutação para a análise global do seu desempenho. As dificuldades iniciais de um aluno, que forem superadas, não deverão prejudicá-lo em termos de sua promoção e continuidade. Bem como quaisquer dificuldades que ele apresente deverão ser motivo de intervenções pedagógicas no sentido da sua prevenção (HOFFMANN, 1998, p. 37).

Objetiva-se então, uma avaliação enquanto atividade formativa. A auto-avaliação faz-se constantemente presente nessa prática avaliativa; a ênfase nos processos cognitivos (SOLAR; SILVA; FUENTEALBA, 2005; BONESI; SOUZA, 2006) assume papel importante e então, há, por parte do professor, a necessidade de ser coerente entre o que diz e o que faz.

### **3.2 Avaliação da aprendizagem e as abordagens teórico-metodológicas**

Nesta categoria encontram-se os estudos que tratam de aspectos teórico-metodológicos que fundamentam as práticas de avaliação da aprendizagem.

Observa-se que o pensamento predominante defende uma avaliação a serviço da superação das dificuldades de aprendizagem com críticas à avaliação direcionada à simples aprovação e/ou reprovação, mesmo que no campo da prática conforme análise anterior, a avaliação da aprendizagem ainda fortemente presente é realizada com o objetivo de mensuração.

Para que ocorra uma transformação no processo avaliativo, é essencial, segundo Davis; Espósito; Nunes, (2002) que seja realizada uma profunda transformação no currículo e no ensino. Somente a partir desta mudança pode-se almejar uma jornada rumo à democratização do ensino.

Esta categoria discute a necessidade de que o erro dos alunos seja percebido e conduzido pelo professor numa abordagem diversa da maneira que a prática avaliativa positivista o conduz (ou deixa de conduzi-lo). O erro, numa visão construtiva, conforme (SILVA, 2008) afirma, é uma ferramenta de aprendizagem. O aluno deve ser levado à percepção do erro e, num processo reflexivo de auto-avaliação, tomar consciência e superá-lo. A perspectiva formativa torna-se o cerne do processo avaliativo, pois, segundo Hadji, esta acaba:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (HADJI, 2001, p. 21).

Conforme registramos nas categorias de análise do balanço que fizemos, evidenciou-se que as Práticas Avaliativas mostram-se como preocupação desde o início do balanço (1999) até o período final considerado para a pesquisa (2008).

Nos estudos de Vianna (1999), observa-se que as discussões em torno de uma abordagem teórico-metodológica das práticas avaliativas são frequentes preocupações do autor. Segundo a análise de Vianna, as práticas avaliativas podem objetivar descrever situações, definir caminhos a seguir, bem como estabelecer os problemas a serem superados. Avaliar assume ainda a posição de ferramenta para monitoramento e identificação de

problemas, o que possibilita definir as diferenças entre planejado e alcançado, a partir de uma análise dos fatores responsáveis pelos resultados.

Em seu artigo Buriasco afirma que as práticas avaliativas recorrentes revestem-se de profunda função seletiva sendo utilizada para: “classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno [...]” (BURIASCO, 2000, p. 157), o que acaba sendo privilegiado é a memorização mecânica, a fiel reprodução do que foi tratado na sala de aula. Deste modo, o conhecimento reproduzido só faz sentido para o aluno no momento da avaliação, da “devolução” que o mesmo “precisa” oferecer ao professor. Evidencia-se aqui, que este tipo de avaliação fundamenta-se numa concepção mecanicista.

A autora afirma, com clareza, que somente a partir do momento que o professor analisar como desenvolve seu trabalho pedagógico é que poderá então cumprir o que seja a função maior da avaliação: “ajudar o aluno por intermédio da inter-relação aluno/professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem [...]” (BURIASCO, 2000, p. 158).

Contrapondo-se a este tipo tradicional de avaliação, Villas Boas (2001) propõe uma avaliação realizada a partir de uma concepção formativa, na qual o processo também assume importância e não só o produto define a aprendizagem. Para a autora, esta avaliação formativa, por meio do porta-fólio, permite que:

Avalia-se para analisar o andamento das atividades, para o que **ainda** não foi aprendido ou realizado o sejam, utilizando-se outros meios mais apropriados e estabelecendo-se os prazos necessários. Avalia-se, também, para que as pessoas envolvidas se posicionem quanto ao processo em desenvolvimento. Os registros não são apenas numéricos e não apresentam somente a visão de uma das partes. Compartilham-se informações para que todos tenham a mesma compreensão do que está sendo realizado e se possa planejar o trabalho da escola e de cada “sala de aula” de modo a se obterem os melhores resultados. Esta é a avaliação formativa, inserida no trabalho escolar cujo papel é contribuir para o desenvolvimento: 1) do aluno, rejeitando-se qualquer situação de classificação e de rotulação, [...] 2) e do professor, sem o que não haverá o desenvolvimento do aluno (VILLAS BOAS, 2001, p. 140-141 – grifo da autora).

Ao formular suas proposições pedagógicas para a avaliação, Saul propõe uma prática avaliativa formativa também na pós-graduação, sugerindo, como parte desta, a auto-avaliação (2002). De acordo com a autora, desde sua criação, o Programa de Pós-graduação da PUC/SP debate e pesquisa sobre a temática avaliação da aprendizagem e, no ano de 1983, vivenciou um paradigma novo de avaliação, definido pela autora como avaliação emancipatória (SAUL, 2002). Segundo a autora este paradigma possui: “como referências

teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante [...]” (SAUL, 2002, p. 101). Deste modo, avaliar ultrapassa o ato de aferir notas, ou valores, e exige analisar, julgar e se posicionar em relação à relevância do que é avaliado: “trata-se, pois, de atribuição de significados; a avaliação será compreendida como uma prática que busca compreender e qualificar decisões, processos, resultados e impactos [...]” (SAUL, 2002, p. 102).

O portfólio como prática avaliativa é abordado também no estudo de Rangel (2003), que afirma: “a construção do portfólio pelo aluno, não apenas como mais um instrumento de avaliação, mas como eixo norteador de um modo de aprender a aprender que permitisse ao estudante investigar o seu processo de construção do conhecimento” (RANGEL, 2003, p. 147). Ao defender a opção pelo portfólio a autora propõe um projeto pedagógico de curso que viabilize a formação de um profissional capaz de atuar com criticidade e avaliar seu próprio desempenho.

Ao propor a avaliação com portfólio, contempla-se um preceito básico que é a reflexão sobre o progresso do aluno, em função de seus próprios objetivos e desta forma, altera-se a visão tão impregnada, na academia, de um aluno passivo, que focaliza a sua atenção na reprodução do objeto mostrado pelo professor (RANGEL, 2003, p. 159).

Evidentemente o portfólio não é o único instrumento avaliativo que possibilita a realização de uma avaliação formativa. É importante compreender que a utilização de uma “prova” escrita com questões, seja objetivas e/ou subjetivas, também podem ser instrumentos de uma ação avaliativa formativa. O diferencial pode estar na forma que o professor conduz a avaliação, na sua correção e o que faz com os resultados obtidos.

O que adianta dizer que um aluno tirou “4,0” ou “E” ou “PM”, e não se fazer nada para ajudá-lo a superar suas dificuldades ou não se rever o processo de ensino-aprendizagem? A avaliação deve ter efeito prático: mudar a forma de trabalho tanto do **professor (organizar recuperação paralela**, retomar assuntos, explicar de outra maneira, mudar forma de organizar o trabalho em sala de aula, dar atenção especial aos alunos que tem maior dificuldade, etc.), quanto do **aluno** (empenhar-se mais, dar especial atenção à matéria com dificuldade, rever esquema de participação em sala de aula, rever método de estudo, etc.) e da **escola** (condições de estudo, espaço para recuperação, revisão do currículo, integração entre professores, etc.) (VASCONCELLOS, 2000, p. 74-75 – grifo do autor).

A avaliação da aprendizagem realizada numa perspectiva seletiva é discutida por Gatti (2003), ao relatar que há professores que ainda: “orgulham-se da dificuldade de suas

provas e não sentem que deram uma boa prova se muitos alunos tiraram nota alta” (GATTI, 2003, p. 103), e também relata que há outro extremo: professores que tornaram a avaliação: “tão simples que não chegam a suscitar no aluno nenhum comportamento de empenho pessoal para realizá-las [...]” (GATTI, 2003, p. 103). De acordo com a autora estes dois extremos detectados de práticas avaliativas são nocivos à aprendizagem dos alunos: fazer da avaliação o “terror” do processo de ensino e aprendizagem, gera nos alunos a frustração que prejudica o seu desenvolvimento; e ainda ao “facilitar” a avaliação a tal ponto que não exija nenhum estudo do aluno, pode resultar: “condições de indolência e nenhum empenho para aprender, muitas vezes associadas a sentimentos relativos ao desinteresse do professor pelos alunos e pelo seu trabalho” (GATTI, 2003, p. 103).

A avaliação formativa na concepção de Gomes (2003), faz-se prática necessária, posto que possibilita: “a reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva” (GOMES, 2003, p. 93). É preciso lembrar ainda que a avaliação é formativa quando realiza-se enquanto: “atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno” (GOMES, 2003, p. 93).

As práticas avaliativas no Ensino Médio foram analisadas por Pereira e Souza (2004), que ao relatar resultados de um estudo de caso, observaram que ainda, ao proceder à avaliação, professores permanecem conduzindo o processo de modo ainda fundamentado no paradigma tradicional.

Observamos que, às vezes, a acomodação, outras vezes, a alienação ou a falta de suporte teórico dos professores, adicionadas às políticas educacionais propostas, em completo desrespeito aos partícipes do processo, são fatores de impedimento na construção de uma escola que quer caminhar para promover aprendizagens e desenvolver nos alunos competências e habilidades mais complexas (PEREIRA e SOUZA, 2004, p. 200).

Deste modo, percebe-se que as práticas avaliativas orientam-se por diversos fatores, sendo que alguns cabem aos professores estabelecer e conduzir, e outros, que são determinados por meio das políticas educacionais, que ao professor cabe cumprir.

O relato de Souza (2004) apresenta-nos uma disussão acerca da escola organizada em ciclos, cujo objetivo seria o de superar os déficits de aprendizagem dos alunos. Para a autora, na escola organizada em ciclos, avaliação da aprendizagem é compreendida:

Enquanto um processo dinâmico voltado para o diagnóstico das aprendizagens efetivas e das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica desloca a preocupação do produto para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa (SOUZA, 2004, p. 151).

O ensaio proposto por Gama (2004) objetiva entender certas questões específicas que corporificam: “as unidades do discurso da avaliação formativa, em uma perspectiva foucaultiana ou pós-estruturalista, considerando o discurso da avaliação, qualquer que seja sua prática, como uma questão de poder” (GAMA, 2004, p. 51). O autor evidencia o conceito de avaliação formativa estabelecidos por outros autores, dentre os quais: “Afonso (2000), tem enunciado a avaliação formativa como uma forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação” (GAMA, 2004, p. 53). Desta feita, a avaliação formativa combate efetivamente: “modalidades de avaliação que dão suporte às políticas neoliberais” (GAMA, 2004, p. 53). Outros pesquisadores da avaliação formativa utilizados por Gama são Hadji e Perrenoud. Nas palavras de Hadji (2000) apud Gama (2004, p. 54): “a avaliação formativa é promissora, como prática colocada a serviço das aprendizagens”. Perrenoud, (1999a), apresenta a avaliação formativa:

Como estratégia para superar a avaliação tradicional ou normativa, lutar contra o fracasso escolar e a lógica da “medida obsessiva da excelência”, todavia condiciona que a regulação da ação pedagógica seja deslocada para o nível das aprendizagens, seja individualizada e não fique confinada às escolas experimentais (apud GAMA, 2004, p. 55).

Para Gama: “A avaliação formativa em sua perspectiva pressupõe que ensinar seja orientar, isto é, regular o processo de aprendizagem dos alunos no sentido do domínio de um currículo definido”, (GAMA, 2004, p. 56), com o objetivo de alcançar os objetivos estabelecidos.

A utilização do portfólio é abordada no estudo realizado por Solar, Silva, Fuentealba (2005), e dentre os autores utilizados destacam-se Riquelme, Fernández e Santos. Os autores defendem a avaliação formativa como caminho do avanço dos alunos:

Se pudo observar que la evaluación, cuando no tiene un carácter punitivo, permite el avance del estudiante además de crear en él un mejoramiento de sus expectativas escolares, que finalizan por desarrollar un espíritu de

superación y un desafío por lograr los aprendizajes (SOLAR; SILVA; FUENTEALBA, 2005, p. 150).

A perspectiva de avaliação formativa também é discutida no artigo de Ruy e Souza, cuja fundamentação teórica está em Hadji, Hoffmann, Luckesi e Perrenoud. Para as autoras, é preciso valorizar o erro do aluno assim com as experiências que ele traz. Deste modo, afirmam que cabe ao processo avaliativo garantir a coleta das informações que direcionarão a superação das dificuldades de cada aluno, posto que este diagnóstico orientará tanto professores quanto alunos no que se refere a: “proposição e consecução de desafios que assegurem a melhoria progressiva, a regulação do processo” (RUY; SOUZA, 2006, p. 63).

A avaliação não se limita a uma atribuição de notas, mas conforme Luckesi:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2008, p. 93).

Araujo e Alvarenga (2006), utilizam os trabalhos de Perrenoud, Zabala, Estrela e Meirieu ao estudarem o portfólio como possibilidade avaliativa de acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

Outro estudo que investiga o portfólio como ferramenta avaliativa é também de autoria de Alvarenga e Araujo (2006), que chamam a atenção para o fato que: “a conscientização de que registrar para posteriormente analisar desperta no aluno a percepção dos acertos e dos erros, bem como de estratégias para a superação das dificuldades” (ALVARENGA e ARAUJO, 2006, p. 200).

Bonesi e Souza buscam fundamentação teórica em Luckesi, Freire, Silva, Mendéz, Hoffmann, Vianna, para discutir os entraves da transformação da avaliação realizada na escola, e afirmam: “O professor precisa assegurar a progressão de todos os seus alunos na apropriação do conhecimento, compreendendo evolução como sucessão ininterrupta e constante dos diversos estágios de um processo” (BONESI, SOUZA, 2006, p. 148).

No ano de 2008, o estudo de Chueiri, fundamentado em Luckesi, Hadji, Caldeira, Cunha, Méndez, Afonso e Dias Sobrinho, a autora procede à análise da avaliação tradicional e tecnicista e ao refletir sobre as concepções que permeiam a avaliação, afirma: “o processo

escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória” (CHUEIRI, 2008, p. 62), e que somente por meio de políticas educacionais e: “uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação” (CHUEIRI, 2008, p. 62).

Sousa acredita na necessidade de ruptura da avaliação com a classificação em seu estado da arte “Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980”, e defende que a avaliação da aprendizagem tenha caráter ao menos diagnóstico.

As práticas avaliativas foram preocupação de Sousa ainda em seu segundo estado da arte. A autora afirma que o motivo nuclear de sua pesquisa é proceder à apreensão do caminho percorrido pela produção do conhecimento em relação à avaliação da aprendizagem. Ainda observa que: “os conhecimentos produzidos, em seu conjunto, engendram novas perspectivas para a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem” (Sousa, 1994, p. 144), e a luta pela democratização do ensino mobiliza a constituição de um novo significado para a avaliação, e o desafio que se põe é a: “concretização de uma escola [...] entendida como espaço que pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual (SOUSA, 1994, p. 144).

Esta categoria está presente tanto no nosso balanço quanto nos estados da arte realizados anteriormente, sendo que a avaliação formativa assume grande interesse dos pesquisadores da área, e a auto-avaliação é bastante evidenciada nos trabalhos de autores como Villas Boas que realiza pesquisas frequentes sobre a temática.

Podemos observar que os estudos referentes à avaliação da aprendizagem nos últimos dez anos defendem a adoção de um processo avaliativo que não seja uma “sentença” para os alunos, mas um caminho para tornar possível que cada estudante progrida em seus estudos.

### **3.3 Avaliação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores**

Esta categoria é composta pelos estudos que discutem a formação de professores, seja inicial ou continuada.

O estudo de Vianna (1999a) é um rico relato de sua formação profissional. O autor procede a uma ampla reflexão ao abordar as influências que recebeu desde a “estranheza” com que a avaliação foi tratada em sua formação inicial, “como um tópico da disciplina Didática”, sua experiência na América do Norte, ocasião em que o material a ser

trabalhado naquele estudo originava-se das forças armadas dos Estados Unidos, até seu contato com a avaliação numa perspectiva qualitativa.

Vianna (1999a), ao relatar sua própria formação docente – com fortes características positivistas, de acordo com o próprio autor – indica que não havia a preocupação em relação à formação do professor avaliador.

Uma discussão bastante esquematizada da avaliação formal e informal era oferecida sem uma análise aprofundada dos seus fundamentos e de suas implicações, limitando-se, assim, a noções sumárias e gerais sobre como proceder em sala de aula, usando reproduções simplificadas de experiências supostamente consagradas pela tradição pedagógica (VIANNA, 1999a, p. 184).

O autor afirma que somente dez anos depois de atuar no magistério participou de um curso em avaliação educacional, no ano de 1962, e que neste curso a preocupação presente era avaliar para medir, concentrando-se em testes e medidas, e que mais de três décadas depois, observa:

Sempre que se fala em curso/seminário/treinamento sobre avaliação o entendimento é que o mesmo incidirá, obrigatoriamente, em tecnologia da construção de questões objetivas e organização de testes, o que reflete uma falsa concepção do que seja avaliação (VIANNA, 1999a, p. 185).

E o depoimento de Vianna não constitui um relato isolado de formação inicial precária no que concerne à prática avaliativa. Conforme a análise dos artigos para o presente balanço, há críticas à escassa, senão total, ausência de preparação do futuro professor para avaliar seus alunos; assim, perpetuando-se uma avaliação reprodutivista, excludente e seletiva. A avaliação continua sendo “sinônimo” de mensuração, pois ao avaliar seus alunos, o professor utilizará um único “modelo”: o modo que foi avaliado por seus professores.

De acordo com recente pesquisa realizada por Libâneo, onde o autor fez um mapeamento nos 25 cursos de Pedagogia existentes no Estado de Goiás, investigando tanto o ensino da Didática quanto: “as disciplinas de alguma forma ligadas à didática como as metodologias específicas (chamadas, também, de Fundamentos e Metodologia de...), as disciplinas de conteúdos do currículo do ensino fundamental e disciplinas conexas” (LIBÂNEO, 2009a, p. 1), o autor constatou que:

As grades curriculares apresentam disciplinas isoladas (Avaliação da aprendizagem, A aula como forma de organização do ensino, Ensino,

aprendizagem e didática, Teorias da aprendizagem) que, pelo seu conteúdo, deveriam compor o conteúdo da didática. É possível que este fato possa ser explicado por insuficiente clareza, por parte dos formuladores do projeto pedagógico, do conteúdo específico da didática (LIBÂNEO, 2009a, p. 13).

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem na formação do professor talvez não consiga cumprir o papel de preparar os professores para conduzirem os processos avaliativos.

Os estudos apontam para a urgência de uma prática docente coerente com a avaliação da aprendizagem, e a avaliação formativa também na formação – inicial ou continuada – de professores é percebida como o caminho de transformação do processo referido.

Acredita-se, deste modo, que para que o ato de avaliar seja um ato contínuo e reflexivo um dos caminhos possa ser a utilização do portfólio, um dos possíveis instrumentos de avaliação. Villas Boas (2001, 2003) afirma que a avaliação realizada tanto com alunos-professores (professores em formação), quanto com graduandos que não tem experiência docente torna-se a possibilidade de uma mudança na ação docente, uma vez que percebeu em disciplinas que ministra, que o portfólio torna-se o eixo do processo de ensino-aprendizagem, e percebe-se uma sensível mudança nos alunos: assumem uma postura reflexiva diante do processo de ensino e aprendizagem como um todo e a avaliação torna-se instrumento de construção.

Em estudo publicado em 2001, Villas Boas apresenta uma proposta de formação de docentes a partir de uma avaliação formativa, por meio do porta-fólio, uma vez que para a autora, participando ativamente da construção do porta-fólio, o aluno reflete e se responsabiliza por sua formação, adquirindo uma nova consciência avaliativa.

Justifica a opção por esta avaliação:

Em primeiro lugar, por ser um procedimento de avaliação capaz de contribuir para a organização de trabalho pedagógico em que o aluno realmente participa da tomada de decisões, fazendo escolhas e avaliando continuamente o seu desempenho. Em segundo lugar, por possibilitar ao professor acompanhar o progresso de cada aluno e avaliá-lo constantemente e com segurança, por meio da análise das suas produções, reunidas de forma criativa por ele próprio. [...] Em terceiro lugar, por intermédio do porta-fólio, professor e alunos analisam e avaliam o andamento das atividades, durante o semestre/ano letivo. Trabalhar dessa forma é uma necessidade atual, tendo em vista as exigências apontadas por diversos setores da sociedade, [...] (VILLAS BOAS, 2001, p. 139).

Deste modo, ao ser partícipe ativo do processo avaliativo, o futuro docente adquire uma nova consciência em relação à avaliação da aprendizagem, podendo, então, ser capaz de avaliar seus alunos a partir de uma ação formativa, contrariamente à avaliação seletiva e excludente.

A proposta da utilização do portfólio na formação docente é tema discutido por Villas Boas também no ano de 2003, período da publicação de um estudo realizado pela autora, ao relatar sua experiência, no trabalho com professores em formação. A autora fala de três aspectos que: “justificam a adoção do portfólio como procedimento de avaliação em cursos de formação de professores: a construção e domínio dos saberes da docência, a unicidade entre teoria e prática e a autonomia” (VILLAS BOAS, 2003, p. 120).

Evidentemente há dificuldades em um processo avaliativo por meio do portfólio, tais como a sobrecarga de trabalho do professor e a dificuldade de romper com uma avaliação tradicional. Portanto, avaliar por meio do portfólio é, apenas, um dos caminhos para a superação da organização tradicional do trabalho pedagógico.

A partir das categorias extraídas do balanço que realizamos, quais sejam: Práticas Avaliativas; Abordagens Teórico-metodológicas e Avaliação na Formação de Professores, buscaremos verificar se tais categorias emergiram nos balanços anteriores, como emergiram, ou se não fizeram parte dos estados da arte pesquisados nesta dissertação.

A avaliação na formação de professores surge em nosso balanço como uma preocupação considerável nos artigos analisados. Acreditamos que para avaliar o aluno o professor necessita ser preparado a partir de elementos que fundamentem sua prática sendo que esta preparação, no nosso entendimento, ocorreria nos cursos de licenciatura. Em seu relato, Vianna chama a atenção para um fato muito importante:

A inexistência de centros especializados – a avaliação educacional, infelizmente, não é área de habilitação em nossas universidades – que promovam uma formação específica para a realização de diferentes atividades que pressupõem, além da experiência docente, conhecimentos diversificados, com profundo embasamento estatístico, mesmo para a realização de estudos qualitativos, como ocorre nos grandes centros [...] (VIANNA, 1999a, p. 197).

Outra autora que aborda a questão da quase, senão total, ausência da formação do professor avaliador é Buriasco (2000), ao dizer que pouco se trata da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação docente, e alerta para o fato que se esta temática fosse abordada durante a formação do professor, a avaliação possibilitaria a este futuro profissional:

“deixar de ser um dispensador de aulas, para se tornar, também, um criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e regulação” (BURIASCO, 2000, p. 176).

Assumir uma condução formativa do processo avaliativo, na perspectiva de Souza (2004), exige que o professor busque se aperfeiçoar, para que o mesmo seja capaz de construir:

Uma prática avaliativa comprometida com a efetiva apropriação crítica e significativa do saber sistematizado pelo educando e para a criação de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino (SOUZA, 2004, p. 157).

Somente por meio da reflexão sobre sua própria prática (auto-avaliação), o professor cria a possibilidade para resolver os problemas que se apresentem no processo de ensinar e aprender.

Em sua pesquisa-ação realizada na formação continuada de professores avaliadores, André (2005), utilizando como aporte teórico os estudos de Nóvoa, Zeichner, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Perrenoud e Tardif, analisa se as práticas avaliativas realizadas por estas professoras direcionavam-se ao sucesso dos alunos. A autora observou que é possível que o processo de formação continuada possa ocorrer a partir de uma “concepção de professor como leitor crítico de sua prática” (ANDRÉ, 2005, p. 49).

Ainda no ano de 2005, Gomes discute as práticas de avaliação da aprendizagem no universo da formação continuada do professor em seu cotidiano na escola. Nóvoa, Zeichner, Schön dão sustentação teórica ao estudo realizado.

Rojas (2007) aborda a avaliação da aprendizagem e a formação docente e utiliza os estudos de Zabala, Coll et al., Guba e Lincoln e afirma que a formação inicial dos professores participantes de sua pesquisa em relação à avaliação da aprendizagem ocorre de modo deficitária no que diz respeito aos aspectos teórico-práticos.

Apoiando-se na Psicologia Genética, na Psicanálise e na Psicologia Social, Silva (2008) discute a avaliação numa concepção construtivista.

Dos estados da arte realizados anteriormente ao nosso, percebemos em Candau e Oswald (1995) a preocupação com a formação docente e a avaliação, já que as autoras defendem que o professor deve receber formação específica para avaliar seus alunos, assim como ocorre no estudo de Sousa (1994) que chama a atenção para necessidade que o professor tenha domínio em relação à avaliação.

Observamos que a temática formação de professores é uma preocupação presente tanto nos balanços que analisamos, quanto no balanço que produzimos. Percebemos ainda que todos os autores mencionados na presente investigação vêm na formação do professor, e, por conseguinte na sua atuação em sala de aula, fator determinante na aprendizagem dos alunos. Em Libâneo encontramos uma explicitação adequada para esta afirmação:

Considerando-se que a prática docente repercute intensamente no desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos, é evidente que o professor tem efetivamente um papel decisivo para o sucesso escolar, que se expressa em sua capacidade de ampliar e promover o desenvolvimento mental dos alunos. Por sua vez, o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos. Há que se cuidar, portanto, da formação profissional de professores (LIBÂNEO, 2009a, p. 3).

Mesmo que não seja o propósito desta pesquisa aprofundar esta questão da formação de professores, precisamos entender que os aspectos envolvidos na formação docente são definidos pelas políticas públicas.

A formação de professores para os anos iniciais tem enfrentado, especialmente, um quadro de incertezas e ambigüidades no formato curricular da formação, como mostram vários estudos, tanto os referentes a questões curriculares e metodológicas quanto a questões legais. Neste último aspecto, é notória a incapacidade do sistema de ensino (técnicos e legisladores), em formular dispositivos legais adequados para atender às necessidades de formação profissional de qualidade (LIBÂNEO, 2009a, p. 3).

Deste modo, é importante que as políticas de formação de professores deixem de objetivar uma “formação aligeirada de um professor “tarefeiro”, visando a baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (LIBÂNEO, 2010, p. 10), como é o que ocorre atualmente, e entendam que:

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover uma visão dos contextos em que se dá o ensino, o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados, a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola e na sala de aula (LIBÂNEO, 2009a, p. 5).

A partir de uma formação respaldada nos elementos apresentados por Libâneo, acreditamos que o caminho para um processo avaliativo defendido pelos diversos estudos

analisados nesta dissertação — processo este formativo, mediador e emancipatório — esteja em vias de se tornar uma realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar o estudo que resultou nesta dissertação foi um desafio que por diversas vezes pensamos não ser possível superar. A temática avaliação da aprendizagem é extremamente atual, uma vez que é por meio da avaliação que se define se os indivíduos estão ou não preparados para determinadas atividades, que grau de conhecimento possuem e se serão ou não titulados pela instituição educacional que freqüentam.

Este trabalho orientou-se no sentido de responder à seguinte questão: “Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem que atualmente predominam no pensamento educacional brasileiro difundido por meio de periódicos especializados?”.

Para responder o questionamento que direcionou esta pesquisa, elegemos como objetivo geral a realização de um balanço que permitisse explicitar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam.

Realizamos um exaustivo estudo das concepções de avaliação presentes no pensamento educacional brasileiro. Deste modo, o balanço que realizamos partiu de quatro estados da arte, sendo dois de Sousa (1995/1994), um Candau e Oswald (1995) e outro de Barreto e Pinto (2001). Os estudos investigam a avaliação da aprendizagem desde 1930 até o ano de 1998, o que possibilitou que iniciássemos nossa investigação a partir do ano de 1999 encerrando-se no ano de 2008.

Ainda pesquisamos as concepções de avaliação presentes no pensamento educacional. Dentre os quais Libâneo (1994) apresenta uma concepção de avaliação cujo significado seja o de verificar e qualificar os resultados no sentido de tomar decisões didáticas voltadas à aprendizagem dos alunos; para Sant’Anna (2002), realiza-se a avaliação não só com o aluno; avalia-se ainda o professor e o sistema de ensino, para então verificar se a aprendizagem ocorreu. As tendências pedagógicas que dão sustentação às concepções de avaliação identificadas no balanço que realizamos são fundamentadas principalmente em Saviani (1999; 2008), Mizukami (1986) e Libâneo (1999). Já Hadji (2001) afirma que a declaração do avaliador em torno da avaliação sempre é errônea, e que a avaliação só tem valor no âmbito institucional.

Dentre outras concepções de avaliação, destaca-se em nossa análise da concepção de Gimeno Sacristán (1998) que aborda o seu caráter diagnóstico. Não podemos, entretanto, ignorar que todo processo avaliativo ou modelo de educação presentes em uma sociedade são estabelecidos de acordo com o momento histórico por ela vivenciado.

Ao analisar os estados da arte desenvolvidos observamos que os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem denotam maior preocupação com as pesquisas em educação referente à temática avaliação da aprendizagem, não havia nos primeiros estudos uma preocupação específica com as práticas avaliativas. Observamos que a partir do ano de 1999 as pesquisas voltaram-se de modo mais explícito à questão da avaliação em sala de aula.

As produções sobre a temática avaliação da aprendizagem sofreram avanço significativo, principalmente se observarmos que o periódico Estudos em Avaliação Educacional passou, a partir do ano de 1990, a ser especializado na temática.

Acreditamos que os estudos sobre a avaliação da aprendizagem carecem ser ampliados, especialmente nos cursos de formação de professores, e que os professores que formam professores necessitam urgentemente de se prepararem para uma nova prática avaliativa, posto que, enquanto condutor do processo de ensino e aprendizagem, o professor é, em última instância, quem decide como avaliar e o que avaliar.

Retomando a questão que desencadeou este estudo, foi possível constatar, por meio de um balanço de periódicos especializados, que as temáticas predominantes no pensamento educacional brasileiro são aquelas referentes à avaliação da aprendizagem. Conforme ficou evidente neste trabalho, atualmente o pensamento educacional volta-se em defesa de uma avaliação da aprendizagem formativa, qualitativa e mediadora, embora ainda a prática avaliativa seja realizada de modo tradicional.

Percebe-se que para que a efetiva realização de um processo avaliativo formativo ocorra, é necessário que mudanças aconteçam. Estas mudanças implicam desde políticas públicas de formação de professores e logicamente de avaliação da aprendizagem, e ainda o envolvimento da comunidade escolar: família, professores, gestores e alunos acerca da tomada de consciência de que a avaliação necessita assumir seu papel de instrumento de diagnóstico de ensino e aprendizagem e tomada de decisão e não um “simples” mecanismo de verificação do que o aluno não sabe.

É desejável que o processo avaliativo seja realizado como encaminhamento das dificuldades dos alunos, para que as mesmas sejam superadas. No entanto, o que ocorre parece ser justamente o contrário, a avaliação permanece na dimensão da nota.

Esta dimensão quantitativa da nota vai além da sala de aula ou espaço escolar, uma vez que ato de avaliar torna-se uma ação política, pois seus resultados geram conseqüências negativas na vida do indivíduo, assumindo proporções sociais e políticas que ultrapassam os muros da escola. A criança que é avaliada hoje é o adulto que amanhã

participará ativamente na sociedade em que vive: seja como cidadão atuante, seja como elemento excluído do acesso aos bens culturais, históricos e sociais de seu meio.

Ao proceder a este estudo identificamos que o pensamento educacional referente à avaliação da aprendizagem vincula-se às práticas avaliativas formativas, sendo que a utilização do portfólio é constantemente mencionada pelos pesquisadores. A auto-avaliação, necessária nesta prática, é compreendida como uma maneira de levar o próprio aluno a tomar consciência de sua aprendizagem. Deste modo, a concepção de avaliação da aprendizagem predominante no material investigado, explicitado em nosso estudo, tem na Pedagogia Histórico-social seu referencial. Nesta concepção, o processo de ensino e aprendizagem realiza-se de modo que o conhecimento seja significativo para o aluno, e o professor medeia a relação do aluno com o objeto a ser conhecido.

Embora nosso estudo tenha se restringido à análise do pensamento educacional resultante de estudos e pesquisas, entendemos que analisar a prática escolar de avaliação da aprendizagem é um tema muito relevante, mas teria que ser objeto de outra dissertação.

Observamos também que há uma preocupação significativa com a formação do professor avaliador. É importante lembrar que o professor irá avaliar seus alunos a partir do referencial que tem do que seja uma avaliação. Se durante o curso de sua licenciatura o único parâmetro que este professor recebe é a avaliação a qual ele é submetido enquanto aluno, acreditamos que seja pouco provável que, durante sua docência, possa avaliar seus alunos de modo diferente do que foi avaliado. Deste modo, este estudo das concepções presentes no pensamento educacional brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem nos demonstra que urge uma prática avaliativa formativa, e tal realidade se firmará a partir do momento que a formação deste professor privilegiar uma ampla reflexão sobre o ato de avaliar.

Esta pesquisa nos direciona à necessidade de estudos posteriores, os quais pretendemos realizar por meio do doutorado, oportunidade em que almejamos realizar um estudo acerca da formação do professor avaliador.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 31, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1221/1221.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.

ALBERTINO, Fátima Maria de Freitas; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1020/1020.pdf> Acesso em: 30/10/2009.

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 34, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1290/1290.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAUJO, Zilda Rossi; ALVARENGA, Georfravia Montoza. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1345/1345.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO Regina Pahim (Coord) *Avaliação na Educação básica (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n. 4).

BELLIN, Luzia M.; RUIZ, Adriano R. Comunidades de conhecimento e comunidades de rendimento: pensando a avaliação do rendimento escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 20, 1999. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1065/1065.pdf> Acesso em: 23 out. 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1343/1343.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2009.

BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 34, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.

BRASIL. *Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

\_\_\_\_\_. *Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências*. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BURIASCO, Regina Luzia Cordeiro de. Algumas considerações sobre Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 22, 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1001/1001.pdf> Acesso em: 24 de out. de 2009.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia)

CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa M. B. *Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 95, p. 25-36, nov. 1995.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf> Acesso em: 12 de out. de 2009.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. Formação docente e a nova visão da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação como saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, Sandramara M. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2003.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e práticas avaliativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 34, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1287/1287.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 35, 2006. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1340/1340.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*. n. 130, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/09.pdf> Acesso em: Acesso em: 17 de dez. de 2009.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina Muniz Rossa. Leitura e Escrita: onde estão os desafios? *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, 2002. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1118/1118.pdf> Acesso em 24 de out. de 2009.

DEMO, Pedro. *Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo: Criarp, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos y Técnicas de Evaluación de Impactos y de Aprendizaje en Programas Educativos de Capacitación Laboral. La Necesidad de Conjugación. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1115/1115.pdf> Acesso em 30 de out. de 2009.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1962.

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO MANYANGA. *Civilização Persa*. Disponível em: [http://www.manyanga.ac.mz/discip/hist/hist\\_23.php](http://www.manyanga.ac.mz/discip/hist/hist_23.php) Acesso em: 13 de maio de 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_12\\_ESPACO\\_ABERTO\\_-\\_MARIA\\_TERESA\\_ESTEBAN.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_12_ESPACO_ABERTO_-_MARIA_TERESA_ESTEBAN.pdf) Acesso em: 06 de out. de 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*. n. 41, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf> Acesso em 30 de out. de 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e sociedade*. n. 86, v. 25, abril, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. *Educação e sociedade*. n. 80, v. 23, set. 2002.

GAMA, Jacarias Jaegger. Avaliação formativa: ensaio de uma arqueologia. *Estudos em avaliação educacional*. n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1048/1048.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*. n. 27, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. A avaliação do ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

GOMES, Suzana dos Santos. Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. *Estudos em avaliação educacional*. n. 28, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1202/1202.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. *Estudos em avaliação educacional*. n. 32, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1243/1243.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2009.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Atmed, 2001.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". *O método pedagógico dos jesuítas - o "Ratio Studiorum"*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm) Acesso em 19 de jul. de 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 40. ed. rev. e atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em avaliação educacional*. n. 19, 1999. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1169/1169.pdf> Acesso em 23 de out. de 2009.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0835125.pdf> Acesso em: 17 de dez. de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Texto apresentado no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. *Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional*. X Seminário “O Uno e o Diverso na Educação” e IV Seminário de Didática, ocorridos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia em julho de 2009a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999. (Coleção Educar).

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

LIMA, Daniela Fernanda Cardozo Forster. *O homem segundo o Ratio Studiorum*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MILDNER, Telma. *Avaliação de Aprendizagem Escolar numa visão de articulação com os Processos de Planejamento e de Implementação de Ensino-Aprendizagem*. n. 20, 1999. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1010/1010.pdf> Acesso em: 23/10/2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Lina Cardoso. Novos rumos para o processo de avaliar: desafios para os professores do Ensino Fundamental. *Estudos em avaliação educacional*. n. 27, 2003. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1135/1135.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual. *Estudos em avaliação educacional*. n. 38, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1402/1402.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Org.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIXÃO, Carlos Jorge. O positivismo ilustrado no Brasil. *Trilhas*. v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000. Disponível em: [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/3.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/3.pdf) Acesso em: 19 de jul. de 2010.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. Concepções e Práticas de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio. *Estudos em avaliação educacional*. n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1070/1070.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16835.pdf> Acesso em: 17 de dez. de 2009.

QUALIS. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/webqualis.html>. Acesso em: 18/11/2009.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O Portfólio e a Avaliação no Ensino Superior. *Estudos em avaliação educacional*. n. 28, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1148/1148.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento).

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> acesso: 27/12/2009.

RICARTE, Ivan Luiz Marques. *Banco de dados relacionais*. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/cursos/PooJava/javadb/bdrel.html> Acesso: 22/02/2010.

ROJAS, Hugo de Los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 37, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1377/1377.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; JÚNIOR, Álvaro Lorencini. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. *Estudos em*

*Avaliação Educacional*. n. 38, 2007. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1400/1400.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

RUIZ, Adriano Rodrigues. Avaliação da aprendizagem na era da informação. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 36, 2007. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1354/1354.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1339/1339.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão dos estudantes nos Mestrados de educação. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 25, 2002. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1076/1076.pdf> Acesso: 24 de out. de 2009.

SAUL, Ana Maria Avela. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A Sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 26, 2002. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/996/996.pdf> Acesso: 24 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. A avaliação educacional. *Idéias*. n. 22, 1994. Disponível em:  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p061-068\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf) Acesso: 14 de out. de 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia – teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 39, 2008. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Petrópolis, Vozes: 2007.

SOLAR, Gladys Riquelme del; SILVA, Andrés Aguirre; FUENTEALBA, Juan Saavedra. El portafolio como práctica pedagógica. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 32, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1244/1244.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, 1999. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a04n108.pdf> Acesso em: 03 de out. de 2010.

\_\_\_\_\_. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 22, 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf> Acesso em: 24 de out. de 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 94, p. 43-49, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. Tese de doutorado. Orientadora: Beatriz Alexandrina de Fetizon, 1994, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 31, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1220/1220.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 32, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1241/1241.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

STAINLE, Marлизete Cristina Bonafini; SOUZA, Nadia Aparecida. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 36, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1358/1358.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16828.pdf> Acesso em: 17 de dez. de 2009.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *Limites pedagógicos da avaliação educacional*. Educativa, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 315-322, jul./dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 17. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 3)

\_\_\_\_\_. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 5)

VIANNA, Heraldo Marelím. Novos estudos em avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 19, 1999. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1134/1134.pdf> Acesso em 23 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 20, 1999a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1041/1041.pdf> Acesso em 23 de out. de 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 23, 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf> Acesso em 24 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1191/1191.pdf> Acesso em 30 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

XAVIER, Maria E. S. Prado. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: XAVIER, Maria E. S. Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – CATÁLOGO – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO<sup>42</sup>

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA:  
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PENSAMENTO  
EDUCACIONAL BRASILEIRO (1999 – 2008).

Iniciando sua circulação no ano de 1995 a partir do número 0 (zero), a Revista Brasileira de Educação vem mantendo a periodicidade de suas publicações, tendo até dezembro de 2008 o total de 39 (trinta e nove) números, pois os números 05 e 06 foram publicados num mesmo exemplar.

### **1999:**

Jan/Fev/Mar/Abr 1999 N° 10.

–

Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11.

–

Set/Out/Nov/Dez 1999 N° 12.

### **2000:**

Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13, p. 25-53.

–

Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

–

Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15.

–

### **2001:**

Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16.

–

Maio/Jun/Jul/Ago 2001 N° 17.

–

Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18.

---

<sup>42</sup> A *Revista Brasileira de Educação*, publicação quadrimestral da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, visando a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>

—

**2002:**

1 - Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, p. 129-137.

Autor (a): ESTEBAN, Maria Teresa.

Título: [A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano.](#)

Temática: Reflete o cotidiano da escola tomando com especial atenção a avaliação, prática tradicionalmente imersa na previsibilidade, na repetição e no saber.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: Universidade Federal Fluminense.

Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20.

—

Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

—

**2003:**

Jan/Fev/Mar/Abr 2003 Nº 22.

—

Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

—

Nº 24 - Set /Out /Nov /Dez 2003.

—

**2004:**

Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25, p. 39-52.

—

Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26.

—

Set /Out /Nov /Dez 2004 Nº 27.

—

**2005:**

2 - Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28, p. 77-95.

Autor (a): CARVALHO, Marília.

Título: Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.

Temática: Este artigo discute as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita pelas professoras ou por eles mesmos. O conceito de raça adotado é o de "raça social", isto é, um construto social baseado numa idéia biológica errônea, mas eficaz na manutenção de privilégios.

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: Universidade de São Paulo – USP.

Maió /Jun /Jul /Ago 2005 Nº 29.

–

Set /Out /Nov /Dez 2005 Nº 30.

**2006:**

V. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

–

V. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

–

V. 11 n. 33 set./dez. 2006.

–

**2007:**

V. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

–

V. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

–

V. 12 n. 36 set./dez. 2007.

–

**2008:**

V. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

–

V. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

—

V. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 545-554.

## CATÁLOGO – ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL<sup>43</sup>

### CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1999 – 2008)

A revista Estudos em Avaliação Educacional também mantém sua circulação sem interrupção. Já publicou até o mês de dezembro de 2008, 41 (quarenta e um) números, desde seu primeiro exemplar, em 1990.

#### **1999:**

3 - Nº 19 - 01/01/1999 a 30/06/1999, p. 77-169.

Autor (a): VIANNA, Heraldo M.

Título: Novos Estudos em Avaliação Educacional.

Temática: Procura demonstrar que a avaliação é um campo definido do saber humano, com um espaço próprio, características definidas e um proceder metodológico que lhe é específico.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: Fundação Carlos Chagas – FCC.

4 - Nº 19 - 01/01/1999 a 30/06/1999, p. 5-24.

Autor (a): LEITE, Dante M.

Título: Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno.

Temática: Examina a questão da aprovação automática e da adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade de São Paulo – USP.

---

<sup>43</sup> Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989). Publica trabalhos diretos ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional, apresentados sob a forma de relatos de pesquisas, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas [...]. Sua publicação, a partir de 2006, passa a ser quadrimestral. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/index.html>

5 – Nº 20 - 01/07/1999 a 31/12/1999, p. 95-128.

Autor (a): MILDNER, Telma.

Título: Avaliação da Aprendizagem Escolar numa visão de articulação com os Processos de Planejamento e de Implementação de Ensino-Aprendizagem.

Temática: Discute a supervalorização da avaliação da aprendizagem

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.

6 - Nº 20 - 01/07/1999 a 31/12/1999, p. 183-205.

Autor (a): VIANNA, Heraldo M.

Título: Avaliação e o Avaliador Educacional: depoimento.

Temática: Discute a formação do avaliador no Brasil. A avaliação não faz parte da formação dos educadores em nosso contexto educacional, que se voltam para a experiência que instituições norte-americanas e européias possuem nesse campo do saber.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: Fundação Carlos Chagas – FCC.

7 - Nº 20 - 01/07/1999 a 31/12/1999, p. 79-94.

Autor (a): BELLIN, Luzia M.; RUIZ, Adriano R.

Título: Comunidades de Conhecimento e Comunidades de Rendimento: pensando a avaliação do rendimento escolar.

Temática: Os autores discutem a problemática de uma “epistemologia de fixação”, fortemente reducionista, que influencia muitas das atuais avaliações.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade Estadual de Maringá.

## **2000:**

Nº 21 - 01/01/2000 a 30/06/2000.

–

8 – Nº 22 - 01/07/2000 a 31/12/2000, p. 155-178.

Autor (a): BURIASCO, Regina L. C. de.

Título: Algumas considerações sobre Avaliação Educacional.

Temática: Procura situar a avaliação integrada ao processo de aprendizagem.

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

9 - Nº 22 - 01/07/2000 a 31/12/2000, p. 101-118.

Autor (a): SOUSA, Clarilza P. de.

Título: Dimensões da Avaliação Educacional.

Temática: Esclarece nesse artigo as múltiplas dimensões da avaliação educacional em função, dentre outros aspectos, do espaço pedagógico, dos propósitos e estratégias dos programas e projetos educativos e dos conteúdos curriculares.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

### **2001:**

10 - Nº 23 - 01/01/2001 a 30/06/2001, p. 137-152.

Autor (a): VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.

Título: Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico.

Temática: Este texto relata a organização do trabalho desenvolvido na disciplina Avaliação da Aprendizagem, do Curso de Pedagogia da UnB, adotando-se como eixo norteador o porta-fólio.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Educação superior.

Instituição: Universidade de Brasília – UnB.

Nº 24 - 01/07/2001 a 31/12/2001.

### **2002:**

11 – Nº 25 - 01/01/2002 a 30/06/2002, p. 199-229.

Autor (a): SANTOS, Cássio Miranda dos.

Título: Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão dos estudantes nos mestrados de educação.

Temática: Trata dos fatores que poderiam conter a evasão de estudantes nos mestrados em Educação no Brasil. Estes fatores são: seleção dos candidatos ao mestrado, processo de orientação, financiamento, critérios de avaliação, com um destaque para a questão da exigência da dissertação como trabalho final.

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: Pós-graduação.

Instituição: UNI-BH.

12 – Nº 26 - 01/07/2002 a 31/12/2002, p. 97-109.

Autor (a): SAUL, Ana Maria.

Título: A Sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP.

Temática: A auto-avaliação, como é aqui proposta, discute se os Programas de Pós-Graduação se “ajustem ao figurino” da CAPES, atendendo aos critérios das “áreas duras”, ou resiste ao modelo vigente de avaliação, e procure novas formas de organização mais significativas e legítimas para os Programas de Pós-Graduação.

Categoria de Estudo e Análise: Qualidade do ensino.

Nível de ensino: Pós-graduação.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

13 – Nº 26 - 01/07/2002 a 31/12/2002, p. 31-46.

Autor (a): DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; NUNES, Marina Muniz Rossa.

Título: Leitura e Escrita: onde estão os desafios?

Temática: Confronta o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa de alunos do Ensino Fundamental em escolas vinculadas à rede estadual paulista, com o desempenho previsto nos parâmetros curriculares dessa disciplina com o alcançado nas avaliações feitas. Sugerem ser preciso repensar as condições de ensino-aprendizagem

Categoria de Estudo e Análise: Qualidade do ensino.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Fundação Carlos Chagas – FCC.

**2003:**

14 – Nº 27 - 01/01/2003 a 30/06/2003, p. 133-154.

Autor (a): NUNES, Lina Cardoso.

Título: Novos Rumos para o Processo de Avaliar: desafios para os professores do Ensino Fundamental.

Temática: Analisa as relações entre avaliação e aprendizagem dos conteúdos sistemáticos propostos pela escola, bem como as modalidades de avaliação implementadas no Ensino Fundamental no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade Estácio de Sá.

15 – Nº 27 - 01/01/2003 a 30/06/2003, p. 97-114.

Autor (a): GATTI, Bernardete A.

Título: O Professor e a Avaliação em Sala de Aula.

Temática: Discute a avaliação educacional como uma das formas de acompanhamento das atividades do aluno com o objetivo de promover a sua progressão. Aponta a responsabilidade dos professores como avaliadores, ressalta a avaliação em processo e faz novas considerações sobre a relação ensino/avaliação.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação superior.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

16 – Nº 27 - 01/01/2003 a 30/06/2003, p. 115-132.

Autor (a): VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.

Título: Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível.

Temática: Apresenta resultados parciais de uma pesquisa conduzida no Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE). Adota o portfólio para que eles vivenciem uma prática avaliativa que possa romper com a avaliação classificatória, seletiva e excludente e possam praticá-la com seus próprios alunos.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Educação superior.

Instituição: Universidade de Brasília – UnB.

17 – Nº 28 - 01/07/2003 a 31/12/2003, p. 145-160.

Autor (a): RANGEL, Jurema Nogueira Mendes.

Título: O Portfólio e a Avaliação no Ensino Superior.

Temática: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação, a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio no ensino superior como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação superior.

Instituição: Universidade Estácio de Sá.

18 – Nº 28 - 01/07/2003 a 31/12/2003, p. 89-103.

Autor (a): GOMES, Suzana dos Santos.

Título: Tessituras de Avaliação Formativa: um estudo de práticas docentes em construção.

Temática: Este trabalho tem por objetivo analisar a prática docente e os processos de avaliação escolar construídos pelos professores, tendo em vista a implementação da avaliação formativa.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG.

#### **2004:**

19 – Nº29 - 01/01/2004 a 30/06/2004, p. 149-168.

Autor (a): SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente.

Temática: Apresenta um estudo cujo objetivo é superar as formas tradicionalmente desenvolvidas para a formação continuada dos educadores que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, principalmente o que tange às questões relativas ao processo de avaliação da aprendizagem, desenvolveu-se uma investigação na linha da pesquisa ação em uma escola pública estadual.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

20 – Nº29 - 01/01/2004 a 30/06/2004, p. 169-190.

Autor (a): ALBERTINO, Fátima Maria de Freitas; SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo.

Temática: O presente trabalho teve como preocupação superar práticas avaliativas que pouco contribuem para a formação do profissional de enfermagem comprometido com o desvelamento, reflexão e superação das dificuldades do cotidiano de trabalho.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação superior.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina/Universidade de São Paulo-USP.

21 – Nº29 - 01/01/2004 a 30/06/2004, p. 49-66.

Autor (a): GAMA, Jacarias Jaegger.

Título: Avaliação Formativa: ensaio de uma arqueologia.

Temática: Neste texto ensaia-se a elaboração de uma arqueologia do discurso da avaliação formativa, considerando-se os enunciados mais recorrentes no âmbito da escola pública do Estado do Rio de Janeiro.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ.

22 – Nº29 - 01/01/2004 a 30/06/2004, p. 191-208.

Autor (a): PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio.

Temática: Compreender mais profundamente os paradoxos presentes na avaliação da aprendizagem, considerados a partir de uma análise das concepções que sustentam o cotidiano escolar, das diretrizes e políticas educacionais que orientam o Ensino Médio e das transformações decorrentes de uma estruturação por ciclo.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Ensino médio.

Instituição: Faculdade Norte Paranaense de Ensino/Universidade Estadual de Londrina.

23 – Nº29 - 01/01/2004 a 30/06/2004, p. 5-48.

Autor (a): DEPRESBITERIS, Léa.

Título: Instrumentos y Técnicas de Evaluación de Impactos y de Aprendizaje en Programas Educativos de Capacitación Laboral. La Necesidad de Conjugación.

Temática: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas idéias a respeito do papel dos instrumentos e critérios, fatores essenciais na avaliação da aprendizagem e na avaliação de impactos em programas de capacitação profissional.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: \_

Instituição: \_

Nº 30 - 01/07/2004 a 31/12/2004.

–

**2005:**

24 – Nº31 - 01/01/2005 a 30/06/2005, p. 7-36.

Autor (a): SOUSA, Sandra Zákia.

Título: 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional.

Temática: Este texto tem o propósito de caracterizar, em suas linhas gerais, as produções dos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas acerca do tema avaliação educacional, abrangendo o período de 1972 a 2003.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade de São Paulo-USP.

25 – Nº31 - 01/01/2005 a 30/06/2005, p. 37-50.

Autor (a): ANDRÉ, Marli.

Título: Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa.

Temática: Mostra mudanças nos saberes sobre avaliação educacional de professoras da rede estadual paulista que participaram de um processo de formação continuada nos anos de 1997-1998. Discute questões e desafios enfrentados no desenvolvimento da pesquisa-ação.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

26 – Nº 32 - 01/07/2005 a 31/12/2005, p. 57-80.

Autor (a): SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem.

Temática: Objetivou analisar as transformações necessárias à avaliação da aprendizagem de um ensino para a formação de competências na formação profissional de auxiliares e técnicos de enfermagem, em nível médio, pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Profae.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Ensino médio.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

27 – Nº 32 - 01/07/2005 a 31/12/2005, p. 145-160.

Autor (a): SOLAR, Gladys Riquelme del; SILVA, Andrés Aguirre; FUENTEALBA, Juan Saavedra.

Título: El Portafolio como Práctica Pedagógica.

Temática: apresenta os resultados de uma pesquisa centrada no processo de avaliação no qual se utiliza o uso do portfólio como processo avaliativo. Neste processo se incorporam três dimensões do currículo: o saber, o saber fazer e o saber ser.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: Ensino médio.

Instituição: Universidad de Concepción – Chile.

28 – Nº 32 - 01/07/2005 a 31/12/2005, p. 111-144.

Autor (a): GOMES, Suzana dos Santos.

Título: Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar.

Temática: Apresenta alguns resultados obtidos em uma pesquisa que objetivou identificar a relação existente entre a implementação de práticas de avaliação formativa e a formação continuada dos professores no cotidiano do trabalho escolar.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: \_

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG; Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

**2006:**

Nº 33 - 01/01/2006 a 30/04/2006.

–

29 – Nº 34 - 01/05/2006 a 31/08/2006, p. 129-154.

Autor (a): BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Fatores que Dificultam a Transformação da Avaliação na Escola.

Temática: O presente trabalho teve por objetivo identificar os fatores que dificultam a prática avaliativa no interior da escola.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina/ Colégio para a Glória de Deus (Escola PGD/Londrina).

30 – Nº 34 - 01/05/2006 a 31/08/2006, p. 187-206.

Autor (a): Portfólio: aproximando o saber e a experiência.

Título: ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi.

Temática: Relata e discute dados referentes a uma pesquisa-ação de caráter qualitativo cujos objetivos foram analisar e compreender a prática do professor, seus saberes, suas experiências e suas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

31 – Nº 34 - 01/05/2006 a 31/08/2006, p. 95-128.

Autor (a): CORTESE, Beatriz Pedro.

Título: Vergonha e Práticas Avaliativas.

Temática: Tem o objetivo de conhecer os sentidos produzidos pelos alunos sobre a avaliação escolar. Foi possível encontrar, nas vozes dos alunos, o desenvolvimento do sentimento de vergonha

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: Universidade de São Paulo – USP.

32 – Nº 35, 01/09/2006 a 31/12/2006, p. 49-68.

Autor (a): RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nadia Aparecida de.

Título: Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente.  
Temática: Busca compreender como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa, referenciando-se na abordagem do erro e na conseqüente regulação das aprendizagens.  
Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.  
Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.  
Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

33 – Nº 35, 01/09/2006 a 31/12/2006, p. 69-102.

Autor (a): CORTESE, Beatriz Pedro.

Título: O que Dizem os Alunos sobre a Avaliação Escolar.

Temática: Analisar e compreender os sentidos que os alunos atribuem à avaliação escolar.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: \_

34 – Nº 35, 01/09/2006 a 31/12/2006, p. 187-210.

Autor (a): ARAUJO, Zilda Rossi; ALVARENGA, Georfravia Montoza.

Título: Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem.

Temática: Buscou-se conhecer e compreender a utilização do portfólio como ferramenta para monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Ensino superior.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

35 – Nº 35, 01/09/2006 a 31/12/2006, p. 135-158.

Autor (a): BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita.

Título: Práticas Avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos.

Temática: Relata parte de uma investigação acerca da avaliação da aprendizagem em licenciaturas, por meio da Metodologia da Problematização.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Ensino superior.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

**2007:**

36 – Nº 36, 01/01/2007 a 30/04/2007, p. 31-42.

Autor (a): RUIZ, Adriano Rodrigues.

Título: Avaliação da Aprendizagem na Era da Informação.

Temática: Situa a avaliação da aprendizagem como importante recurso para a formação de hábitos intelectuais despertos para relações criativas na busca de conhecimentos.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade Estadual de Maringá/ Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

37 – Nº 36, 01/01/2007 a 30/04/2007, p. 63-74.

Autor (a): STAINLE, Marlizete Cristina Bonafini; SOUZA, Nadia Aparecida.

Título: Avaliação Formativa e o Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil.

Temática: Tem o objetivo compreender os processos de avaliação da aprendizagem, desenvolvidos na Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Educação Infantil.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

Nº 36, 01/01/2007 a 30/04/2007.

–

38 – Nº 37, 01/05/2007 a 31/08/2007, p. 7-40.

Autor (a): ROJAS, Hugo de Los Santos.

Título: Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional.

Temática: Discute as dificuldades que professores do ensino básico enfrentam para aprenderem teorias e práticas que deve utilizar ao avaliar seus alunos.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: \_

39 – Nº 38, 01/09/2007 a 31/12/2007, p. 111-136.

Autor (a): ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; JÚNIOR, Álvaro Lorencini.

Título: Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar.

Temática: Este trabalho enfoca as idéias reflexivas sobre avaliação escolar de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental; ela afirma que a avaliação escolar é um tema do currículo que lhe permite efetivar mudanças necessárias à prática avaliativa.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

40 – Nº 38, 01/09/2007 a 31/12/2007, p. 153-170.

Autor (a): NUNES, Lina Cardoso.

Título: O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presencial e a Distância: a alternativa hipertextual.

Temática: Este artigo tem por objetivo relatar a experiência proposta em uma disciplina de mestrado em educação, por um professor-pesquisador, preocupado com uma prática pedagógica que viabilize a articulação dos processos de ensinar, aprender e avaliar.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Pós-graduação.

Instituição: Universidade Estácio de Sá.

## **2008:**

41 – Nº 39, 01/01/2008 a 30/04/2008, p. 91-114.

Autor (a): DINIZ DA SILVA, Eleonora Maria.

Título: A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação.

Temática: Procura estruturar a revisão e análise das práticas pedagógicas e da avaliação, caracterizando diferentes perspectivas que marcam a sua evolução no decorrer da história humana e da educação.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: \_

Instituição: \_

42 – Nº 39, 01/01/2008 a 30/04/2008, p. 49-64.

Autor (a): CHUEIRI, Mary Stela Ferreira.

Título: Concepções sobre a Avaliação Escolar.

Temática: Este texto tem como objetivo analisar a relação entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: \_

43 – Nº 39, 01/01/2008 a 30/04/2008, p. 115-132.

Autor (a): CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane.

Título: Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional.

Temática: Discute a inserção do novo papel do avaliador, seu mérito como agente de mudanças em razão dos conflitos e da complexidade do processo. O estudo fundamenta-se em uma revisão teórica dos conceitos de avaliação e na reflexão sobre o que é considerado importante na implantação de processos avaliativos.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: Ensino superior.

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

44 – Nº 41 - 01/09/2008 a 31/12/2008, p. 347-372.

Autor (a): FERNANDES, Domingos.

Título: Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens.

Temática: Apresenta reflexões e conclusões sobre perspectivas de desenvolvimento na construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade de Lisboa.

## CATÁLOGO – CADERNOS DE PESQUISA<sup>44</sup>

### CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1999 – 2008)

O periódico Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, criado em 1971, de publicação quadrimestral, dedicado a divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia. Este periódico manteve sua periodicidade. Veicula amplo espectro interdisciplinar de estudos e pesquisas que propiciam o debate e o aprofundamento das principais questões na área e de temas emergentes. Até o mês de dezembro de 2008, já publicou 135 números.

#### **1999:**

Nº 106 - 01/03/1999 a 01/03/1999.

–

Nº 107 - 01/07/1999 a 01/07/1999.

–

45 - Nº 108 - São Paulo nov. 1999, pp. 81-99.

Autor (a): SOUSA, Clarilza Prado de.

Título: Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem.

Temática: Análise dos limites e das possibilidades da escola integrar alunos com atraso de escolaridade em processos de educação regular, que receberam apoio de programas de aceleração da aprendizagem.

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Fundação Carlos Chagas – FCC.

#### **2000:**

Nº 109 - São Paulo mar. 2000.

–

Nº 111 São Paulo dez. 2000.

---

<sup>44</sup> Periódico da Fundação Carlos Chagas. Desde 1971, tem divulgado estudos e resultados de pesquisas na área educacional. Seus artigos são de autoria de pesquisadores do Brasil e de outros países, selecionados por consultores científicos nacionais e estrangeiros.

–

**2001:**

Nº 112 São Paulo mar. 2001.

–

Nº 113 São Paulo jul. 2001.

–

46 - Nº 114 São Paulo nov. 2001, p. 49-88.

Autor (a): BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes.

Título: Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.

Temática: O texto sintetiza e discute as principais constatações de estado da arte realizado sobre a avaliação na educação básica no Brasil.

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidade de São Paulo – USP; Fundação Carlos Chagas – FCC.

**2002:**

Nº 115 - São Paulo mar. 2002.

–

Nº 116 - São Paulo jul. 2002.

–

Nº 117 - São Paulo nov. 2002.

**2003:**

47 - Nº 118 São Paulo mar. 2003, pp. 11-39.

Autor (a): SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso.

Título: Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional.

Temática: Este artigo analisa questionários aplicados a professores durante pesquisas de avaliação do rendimento do aluno, com o objetivo de compreender como tais instrumentos têm incorporado os achados dos estudos qualitativos sobre formação docente.

Categoria de Estudo e Análise: Formação de professores.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade da Geórgia-EUA; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO.

48 - Nº 119 - São Paulo - julho/ 2003, p. 9-27.

Autor (a): PERRENOUD, Philippe

Título: Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!

Temática: Discute O desenvolvimento e o caráter oficial das avaliações internacionais e de padrões nacionais de rendimento escolar

Categoria de Estudo e Análise: Pensamento educacional.

Nível de ensino: \_

Instituição: Universidade de Genebra.

Nº 120 São Paulo nov. 2003.

—

#### **2004:**

Nº121 - v.34, São Paulo jan./abr. 2004.

—

Nº122 - v.34, São Paulo maio/ago. 2004.

—

Nº123 - v.34, São Paulo set./dez. 2004.

—

#### **2005:**

Nº 124 - v.35, São Paulo jan./abr. 2005.

—

49 – Nº 125 - v.35, São Paulo maio/ago. 2005, pp. 137-160.

Autor (a): LELIS, Isabel.

Título: O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias.

Temática: O estudo tem como objetivo revelar o sentido da experiência escolar para jovens de camadas médias, alunos de uma instituição privada confessional, da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Categoria de Estudo e Análise: Ensino e aprendizagem.

Nível de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RIO.

Nº 126 - v.35 São Paulo set./dez. 2005.

–

**2006:**

Nº 127 - v.36, São Paulo jan./abr. 2006.

–

Nº 128 - v.36, São Paulo maio/ago. 2006.

–

Nº 129 - v.36, São Paulo set./dez. 2006.

–

**2007:**

50 - Nº 130 - v.37, São Paulo jan./abr. 2007, pp. 181-208.

Autor (a): CRAHAY, Marcel.

Título: Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?

Temática: Tem o objetivo de revisar o que as pesquisas empíricas revelam sobre os procedimentos mais freqüentemente mencionados como meios de obter um aperfeiçoamento pedagógico.

Categoria de Estudo e Análise: Fracasso escolar.

Nível de ensino: Educação básica.

Instituição: Universidades – Liège e Genebra.

Nº 131 - v.37, São Paulo maio/ago. 2007.

–

Nº 132 - v.37, São Paulo set./dez. 2007.

–

**2008:**

Nº 133 - v.38, São Paulo jan./abr. 2008.

–

Nº 134 – v. 38, São Paulo maio/ago. 2008.

–

Nº 135 - v.38, São Paulo set./dez. 2008.

–

## FICHA DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Autor (a):

Título:

Temática:

Categoria de Estudo e Análise:

Nível de ensino:

Instituição:

**APÊNDICE 2 – Síntese geral – Balanço - (1999-2008)**

<b>Item</b>	<b>Per</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Região</b>	<b>Categoria Temática</b>	<b>Nível de Ensino</b>
1	CP	1999	Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem	SOUSA, Clarilza Prado de	Fundação Carlos Chagas  PUC - São Paulo	Sudeste	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2	CP	2001	Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá DURAN, Marília Claret Geraes MARTINS, Angela Maria PINTO, Regina Pahim	Fundação Carlos Chagas  Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	Pensamento educacional	Educação Básica
3	CP	2003	Formação docente nos surveys de avaliação educacional	BONAMINO, Alicia  FRANCO, Creso  SZTAJN, Paola	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio Universidade da Geórgia- EUA	Sudeste  Outros países	Formação de professores	Outros
4	CP	2003	Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!	PERRENOUD, P.	Universidade de Genebra	Outros países	Pensamento educacional	Outros
5	CP	2005	O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias	LELIS, Isabel	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Anos Finais do Ensino Fundamental
6	CP	2007	Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?	CRAHAY, Marcel	Universidades - Liège e Genebra	Outros países	Fracasso escolar	Educação Básica
7	EAE	1999	Avaliação da Aprendizagem Escolar numa visão de articulação com os Processos de Planejamento e de Implementação de Ensino-Aprendizagem	MILDNER, Telma	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	Ensino e aprendizagem	Outros
8	EAE	1999	Avaliação e o Avaliador Educacional: depoimento	VIANNA, H. M.	Fundação Carlos Chagas	Sudeste	Pensamento educacional	Outros
9	EAE	1999	Comunidades de Conhecimento e Comunidades de Rendimento: pensando a	BELLIN, Luzia M.	Universidade Estadual de Maringá	Sul	Ensino e aprendizagem	Educação Básica

			avaliação do rendimento escolar	RUIZ, Adriano R				
10	EAE	1999	Novos Estudos em Avaliação Educacional	VIANNA, H. M.	Fundação Carlos Chagas	Sudeste	Pensamento educacional	Educação Básica
11	EAE	1999	Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno	LEITE, Dante M.	Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	Pensamento educacional	Educação Básica
12	EAE	2000	Algumas considerações sobre Avaliação Educacional	BURIASCO, Regina L. C. de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Fracasso escolar	Outros
13	EAE	2000	Dimensões da Avaliação Educacional	SOUSA, Clarilza Prado de	PUC - São Paulo	Sudeste	Pensamento educacional	Outros
14	EAE	2001	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	Formação de professores	Ensino Superior
15	EAE	2002	A Sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP	SAUL, Ana Maria	PUC - São Paulo	Sudeste	Qualidade do ensino	Pós-graduação
16	EAE	2002	Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão dos estudantes nos mestrados de educação	SANTOS, Cássio Miranda dos	UNI-BH	Sudeste	Fracasso escolar	Pós-graduação
17	EAE	2002	Leitura e Escrita: onde estão os desafios?	ESPOSITO, Yara Lúcia, DAVIS, Cláudia, NUNES, Marina Muniz Rossa	Fundação Carlos Chagas PUC - São Paulo	Sudeste	Qualidade do ensino	Educação Básica
18	EAE	2003	Novos Rumos para o Processo de Avaliar: desafios para os professores do Ensino Fundamental	NUNES, Lina Cardoso	Universidade Estácio de Sá	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
19	EAE	2003	O Portfólio e a Avaliação no Ensino Superior	RANGEL, Jurema Nogueira Mendes	Universidade Estácio de Sá	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
20	EAE	2003	O Professor e a Avaliação em Sala de Aula	GATTI, Bernardete A	PUC - São Paulo	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
21	EAE	2003	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	Formação de professores	Ensino Superior

22	EAE	2003	Tessituras de Avaliação Formativa: um estudo de práticas docentes em construção	GOMES, Suzana dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
23	EAE	2004	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Outros
24	EAE	2004	Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo	ALBERTINO, Fátima Maria de Freitas SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade de São Paulo - USP Universidade Estadual de Londrina	Sudeste Sul	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
25	EAE	2004	Avaliação Formativa: ensaio de uma arqueologia	GAMA, Z. J.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	Sudeste	Pensamento educacional	Outros
26	EAE	2004	Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio	PEREIRA, Lucia Cavichioli SOUZA, Nadia Aparecida de	Faculdade Norte Paranaense de Ensino Universidade Estadual de Londrina	Sul Sul	Ensino e aprendizagem	Ensino Médio
27	EAE	2004	Instrumentos y Técnicas de Evaluación de Impactos y de Aprendizaje en Programas Educativos de Capacitación Laboral. La Necesidad de Conjugación	DEPRESBITERIS, Léa	Não informada	Não informada	Ensino e aprendizagem	Outros
28	EAE	2005	40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional	SOUSA, Z. S.	Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	Pensamento educacional	Educação Básica
29	EAE	2005	Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem	SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Ensino e aprendizagem	Ensino Médio
30	EAE	2005	El Portafolio como Práctica Pedagógica	FUENTEALBA, Juan Saavedra SILVA, Andrés Aguirre SOLAR, Gladys Riquelme del	Universidad de Concepción - Chile	Outros países	Pensamento educacional	Ensino Médio
31	EAE	2005	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	ANDRÉ, M. E. D. A.	PUC - São Paulo	Sudeste	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

32	EAE	2005	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	GOMES, Suzana dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Sudeste Sudeste	Formação de professores	Outros
33	EAE	2006	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	RUY, Raquel Calil SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
34	EAE	2006	Fatores que Dificultam a Transformação da Avaliação na Escola	BONESI, Patrícia Góis SOUZA, Nadia Aparecida de	Colégio para a Glória de Deus (Escola PGD/Londrina) Universidade Estadual de Londrina	Sul Sul	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
35	EAE	2006	O que Dizem os Alunos sobre a Avaliação Escolar	CORTESE, Beatriz Pedro	Não informada	Não informada	Ensino e aprendizagem	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
36	EAE	2006	Portfólio: aproximando o saber e a experiência	ALVARENGA, Georfravia Montoza ARAUJO, Zilda Rossi	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Ensino e aprendizagem	Educação Básica
37	EAE	2006	Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem	ALVARENGA, Georfravia Montoza ARAUJO, Zilda Rossi	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
38	EAE	2006	Práticas Avaliativas Consideradas Positivas por Alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos	BERBEL, Neusi Aparecida Navas OLIVEIRA, Cláudia Chueire de VASCONCELLOS, Maura Maria Morita	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Ensino e aprendizagem	Ensino Superior
39	EAE	2006	Vergonha e Práticas Avaliativas	CORTESE, Beatriz Pedro	Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

49	EAE	2007	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	JÚNIOR, Álvaro Lorencini	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
40				ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira				
41	EAE	2007	Avaliação da Aprendizagem na Era da Informação	RUIZ, Adriano R	Universidade do Oeste Paulista - Unoeste Universidade Estadual de Maringá	Sudeste Sul	Ensino e aprendizagem	Outros
42	EAE	2007	Avaliação Formativa e o Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil	SOUZA, Nadia Aparecida de STAINLE, Marlizete Cristina Bonafini	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Ensino e aprendizagem	Educação Infantil
43	EAE	2007	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	ROJAS, Hugo de Los Santos	Não informada	Não informada	Formação de professores	Educação Básica
44	EAE	2007	O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presencial e a Distância: a alternativa hipertextual	NUNES, Lina Cardoso	Universidade Estácio de Sá	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Pós-graduação
45	EAE	2008	A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação	DINIZ DA SILVA, Eleonora Maria	Não informada	Não informada	Ensino e aprendizagem	Outros
46	EAE	2008	Concepções sobre a Avaliação Escolar	CHUEIRI, Mary Stela Ferreira	Não informada	Não informada	Pensamento educacional	Outros
47	EAE	2008	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	CASTANHEIRA, Ana Maria Porto CERONI, Mary Rosane	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	Formação de professores	Ensino Superior
48	EAE	2008	Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens	FERNANDES, Domingos	Universidade de Lisboa	Outros países	Pensamento educacional	Educação Básica
49	RBE	2002	A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano	ESTEBAN, Maria Teresa	Fundação Carlos Chagas	Sudeste	Ensino e aprendizagem	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
50	RBE	2005	Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos	CARVALHO, Marília	Universidade de São Paulo - USP	Sudeste	Fracasso escolar	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**APÊNDICE 3 – Autores citados nos artigos em ordem alfabética  
(1999-2008)**

Autor	Frequencia	%
ABDALA, E.	1	0,08
ABRANTES, P.	1	0,08
ABRANTES, P.; ARAÚJO, F.	1	0,08
ABRECHT, R.	2	0,15
ADORNO, T.	1	0,08
AFONSO, A. J.	2	0,15
AIRASIAN, P. W.	1	0,08
ALARCÃO, I.	5	0,38
ALKIN, M. C.	3	0,23
ALKIN, M. C.; DAILLAK, R. H.	1	0,08
ALKIN, M. C.; ELLET, Jr.	1	0,08
ALLAL, L.	3	0,23
ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, Ph.	1	0,08
ALMEIDA, M. I. M. de; TRACY, K. M. A.	1	0,08
ALSINA, C.	1	0,08
ALTMAN, F.	1	0,08
ALVARENGA, Georfravia Montoza	1	0,08
ALVARENGA, J. B.	1	0,08
ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.	2	0,15
ALVES, I. M. de A.	1	0,08
ALVES, L.P.	1	0,08
ALVES, R.	1	0,08
ALVES, Rubem	1	0,08
AMARAL, Ana Lúcia	1	0,08
AMORIM, A.; SOUZA, S. M. Z. L.	1	0,08
AMORIM, Maria Glória	1	0,08
ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.	1	0,08
ANDRADE, D. F.	1	0,08
ANDRADE, D. F.; VALLE, R. C.	2	0,15
ANDRÉ, M. E. D. A.	13	0,98
ANDRÉ, M. E. D.; DARSIE, M. M. P.	1	0,08
ANGELO, M.	1	0,08
ANGELO, T. A.; CROSS, K. P.	1	0,08
APRESENTAÇÃO	1	0,08
ARAÚJO, T. C. N.	1	0,08
ARCHBALD, D.; NEWMANN, F	1	0,08
ARMSTRONG, Thomas	1	0,08
ARNS, O. et al.	1	0,08
ARRETICHE, M. T. S.	1	0,08
ARROYO, M.	1	0,08
ARROYO, Miguel	1	0,08
ASSMANN, Hugo	1	0,08
ASTOLFI, J. P. ; DEVELAY, M. L	1	0,08
ATKIN, J. M.	3	0,23
AVANCINI, M.	3	0,23
AZANHA, José Mário P.	2	0,15
AZZI, Sandra	1	0,08
BACHELARD, Gaston	3	0,23

BAKHTIN, Mikhail	4	0,30
BALL, D. L.	1	0,08
BALZAN, N. C.	1	0,08
BANCHS, M.A., LOZADA, M.	1	0,08
BANGERT-DROWNS, R. L.; KULIK, J. A.; KULIK, C.-L. C.	2	0,15
BAPTISTA, J. A.	1	0,08
BARATO, J.N.	1	0,08
BARBOSA, M. L. de O.	1	0,08
BARDIN, Laurence	1	0,08
BARKER, R. G.	1	0,08
BARRETTO, A. M. R. F.	1	0,08
BARRETTO, E. S. S.	3	0,23
BARRETTO, E. S. S. et al.	1	0,08
BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P .	3	0,23
BARRIGA, A. D.	2	0,15
BARROSO, C. L. M.	1	0,08
BARTHES, Roland.	1	0,08
BATSCHAUVER, A. M. de B.	1	0,08
BAZZINI, L.	1	0,08
BECKER, F.	4	0,30
BEGLE, E. G.	1	0,08
BEIGUELMAN, B.	1	0,08
BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal	1	0,08
BENDER, T.	1	0,08
BERBEL, Neusi Aparecida Navas	3	0,23
BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al.	1	0,08
BERGER, Miguel André	1	0,08
BERLAK, H.	2	0,15
BERNAD, J.A.	1	0,08
BERNARDES, N. M. G	1	0,08
BERTAGNA, R. H. A	1	0,08
BERTRAM, C. L.; CHILDERS, R. D.	1	0,08
BESSA, N. M.	1	0,08
BETANCOURT, A. M.	1	0,08
BHABHA, H.	1	0,08
BIGGS, J.	1	0,08
BIRZEA, C.	1	0,08
BLACK, P.; WILIAM, D.	5	0,38
BLACK, Paul; WILIAM, Dylan	1	0,08
BLESS, G.; BONVIN, P.; SCHÜPBACH, M.	1	0,08
BLOOM, Benjamin S. et al.	2	0,15
BLOOM, B. S.	2	0,15
BLOOM, Bejamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F.	2	0,15
BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P.	1	0,08
BODIN, A.	1	0,08
BOGDAN, R. C.; BIRTEN, S. K.	2	0,15
BOHM, D.	1	0,08
BONAMINO, A.	1	0,08
BONIOL, J-J ; VIAL, M.	1	0,08
BONNIOL, J-J.	1	0,08
BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins	1	0,08
BORICH, G. D.	2	0,15

BORKO, H.; PUTMAN, R. T.	1	0,08
BOSSA, N.A.	1	0,08
BOURDIEU, Pierre	1	0,08
BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude	1	0,08
BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart	1	0,08
BRAIT, Beth	1	0,08
BRANDÃO, Z.	1	0,08
BRANDÃO, Z. et al.	2	0,15
BRASIL	22	1,66
BRAVO, L. A.	1	0,08
BRITO, Maria do S. T.	1	0,08
BROADFOOT, P.	1	0,08
BROUSSEAU, G.	1	0,08
BROWN, A. J.	1	0,08
BROWN, C. A.; BORKO, H.	1	0,08
BRUNER, J.	1	0,08
BRUNET, L.	1	0,08
BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa.	1	0,08
BUENDÍA, Leonor; COLÁS, Pilar; HERNÁNDEZ, Fuensanta	1	0,08
BUENDÍA, Leonor; GONZÁLEZ, Daniel; GUTIÉRREZ, José et al.	1	0,08
BURNS, R. B.	1	0,08
CADERNOS DE ESTUDO	1	0,08
CAETANO, J. J.	1	0,08
CALDEIRA, Anna M. Salgueiro.	2	0,15
CALDEIRA, A. M.	1	0,08
CAMARGO, A. L. C.	1	0,08
CAMP, R.; LEVINE, D.	1	0,08
CAMPOS, M. A. P.	2	0,15
CANDAU, V. M.; LELIS, I. A.	1	0,08
CANDAU, V. M. F	6	0,45
CANDAU, V. M. F.; OSWALD, M. L. M. B.	1	0,08
CANDAU, V.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.	1	0,08
CAPRILES, R.	1	0,08
CARDINET, J.	3	0,23
CARO, F. G.	2	0,15
CARSON, T.	1	0,08
CARVALHO, José Sérgio Fonseca de.	1	0,08
CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D.	1	0,08
CARVALHO, Marília	2	0,15
CASALLI, Alípio	1	0,08
CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.	1	0,08
CHAGAS FILHO, C.	1	0,08
CHARTIER, R.	1	0,08
CHOPPIN, B.	1	0,08
CHOPPIN, B. H.	1	0,08
CLAPARÈDE, E.	1	0,08
CLARKE, D.	1	0,08
CLOSS, I. G.	2	0,15
COCHRAN-SMITH, N.; LYTTLE, S. L.	1	0,08
COELHO, I.	1	0,08
COFFIELD, W. H.; BLOMMERS, Paul	1	0,08
COLEMAN, J. S.	1	0,08

COLL, C.	2	0,15
COLL, C. et al.	2	0,15
CONDEMARÍN, M.; MEDIANA, A.	1	0,08
CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra	1	0,08
CONFERENCE BOARD OF THE MATHEMATICAL SCIENCES	1	0,08
CONNOLLY, P	1	0,08
CONTRERAS, J.	1	0,08
CORAZZA, S. M.	1	0,08
CORRÊA, M. L.; SOUZA, K. O.	1	0,08
CORTESÃO, L.	1	0,08
CORTESÃO, L.; TORRES, M. A.	1	0,08
CORTESE, Beatriz Pedro	1	0,08
COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E.	1	0,08
COSCARELLI, C. V.	1	0,08
CRAHAY, Marcel	4	0,30
CROCKETT, T.	2	0,15
CRONBACH, L. J.	2	0,15
CUNHA, L. A.	4	0,30
CUNHA, L. A. C.	1	0,08
CUNHA, M. I.	2	0,15
DALBEN, A. I. L. F.	1	0,08
DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas	4	0,30
DAMATTA, Roberto	1	0,08
DARLING-HAMMOND, L.	1	0,08
DARSIE, M. M. P.	2	0,15
DARSIE, Marta M.	1	0,08
DART, R. T.	1	0,08
DAVIS, C.	1	0,08
DAVIS, C.; DIETZSCH, M. J. M.	1	0,08
DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L.	8	0,60
DAY, C.	1	0,08
DE KETELE, Jean-Marie	1	0,08
DE KETELLE, J-M.	1	0,08
DE LA ORDEN, Arturo	1	0,08
DE LANDSHEERE, D. V.	1	0,08
DEESE, James	1	0,08
DELHAXHE, A.	1	0,08
DELORS, J.	1	0,08
DELUIZ, N.	2	0,15
DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara	2	0,15
DEMO, Pedro	9	0,68
DEPRESBITERIS, Léa	6	0,45
DEWEY, J.	2	0,15
DEY, Eric L. et al.	1	0,08
DIAS SOBRINHO, José	2	0,15
DIETZSCH, M. J.	2	0,15
DINIZ, Teresinha	1	0,08
DOLY, A. M.	1	0,08
DORNELES, Beatriz Vargas	2	0,15
DORR-BREMME, D. W.	1	0,08
DUBET, F.	1	0,08
DUBET, F., MARTUCCELLI, D.	1	0,08

DUPRIEZ, V.; DRAELANTS, H.	1	0,08
DUTRA, A.	1	0,08
EARL, L.	1	0,08
ECO, Umberto	1	0,08
EINSTEIN, A.	1	0,08
EISNER, E. W.	7	0,53
ELIOTT, J.	2	0,15
ENDE, M.	1	0,08
ENGUITA, Mariano Fernández	1	0,08
ERAUT, M. R.	2	0,15
ERRETICHE, M. T. S.	1	0,08
ESPOSITO, Y. L.; FRANCO, G. T.	1	0,08
ESPOSITO, Yara Lúcia	2	0,15
ESTEBAN, Maria Teresa	8	0,60
ESTRELA, A.	1	0,08
ESTRELA, Albano; NÓVOA, António	1	0,08
FARIA, R. B.	1	0,08
FAZENDA, Ivani	2	0,15
FENNEMA, E.; NELSON, B. S.	1	0,08
FERGUSON, A. A.	1	0,08
FERNANDES, D.	6	0,45
FERNANDEZ, Alicia	1	0,08
FERNÁNDEZ, A.	1	0,08
FERNÁNDEZ, Miguel	1	0,08
FERRÃO, M. E. et al.	1	0,08
FERRÉS, J.	1	0,08
FERRETTI, C. J.	1	0,08
FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T.	1	0,08
FILATRO, A.	1	0,08
FIRME, T. P.	1	0,08
FISCHER, R. M.	1	0,08
FISHER, C. W. et al.	1	0,08
FLETCHER, Philip R.	6	0,45
FLETCHER, Philip R.; CASTRO, Cláudio de M.	1	0,08
FLOYD, C.	1	0,08
FOLHA de S. Paulo	6	0,45
FONTANIVE, N.	1	0,08
FORACCHI, M. M.	1	0,08
FORQUIN, J. C.	1	0,08
FOUCAULT, M.	2	0,15
FRANCO, C.; SZTAJN, P	1	0,08
FRANCO, M. L. P. B.	3	0,23
FRANCO, Maria Laura Barbosa et al.	1	0,08
FRANCO, Maria Laura Barbosa; ANDRÉ, Marli D. A. et al.	1	0,08
FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.	1	0,08
FREIRE, Paulo	9	0,68
FREITAG, B.	2	0,15
FREITAS, Luiz Carlos de	4	0,30
FREITAS, M. T.	1	0,08
FREUD, Sigmund	2	0,15
FROMM, E.	2	0,15
FULLAN, M.	1	0,08

FULLER, F. F.; BOWN, O.	1	0,08
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	5	0,38
GALVÃO, I.	2	0,15
GAMA, Z. Z.	1	0,08
GAMA, Z. J.	1	0,08
GARDNER, H.	4	0,30
GARDNER, J.	1	0,08
GARRIDO, E.	1	0,08
GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C	1	0,08
GATTI, B. A.	16	1,21
GATTI, B. A. et al.	1	0,08
GATTI, Bernardete A	6	0,45
GAUTHIER, C.	1	0,08
GAUTHIER, C. et al.	1	0,08
GEIB, Lorena Teresinha Consalter et al.	1	0,08
GIFFORD, B.; O'CONNOR, M.	1	0,08
GIPPS, C.	2	0,15
GIPPS, C.; STOBART, G.	2	0,15
GLASER, R.	1	0,08
GLASS, G. V.	1	0,08
GLASS, G. V. et al.	1	0,08
GLASS, G. V.; WORTHEN, B. R.	1	0,08
GÓES, P.	1	0,08
GOIS, A.	1	0,08
GOLDBERG, M. A. A.; FRANCO, M. L. P. B.	1	0,08
GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P.	3	0,23
GOLDBERG, M. A. A.	2	0,15
GOLDBERG, M. A. A.; BARRETTO, E. S. S.; MENEZES, S. M.	1	0,08
GOLDBERG, M. A.; SOUZA, C. P.	1	0,08
GOLDSCHMIDT, D.	1	0,08
GOLDSTEIN, H.	1	0,08
GOMES NETTO, J. B. F. et al.	1	0,08
GOMES, J. A.	1	0,08
GOMES, Maristela	1	0,08
GOMES, Suzana dos Santos	1	0,08
GOMEZ, M.	1	0,08
GONÇALVES, M. E. R.; CARVALHO, A. M. P.	1	0,08
GONZÁLEZ, M.	1	0,08
GOODE, W. J.; HATT, P. K.	1	0,08
GORINI, M. A.	1	0,08
GOTTMAN, J. M.; CLASEN, R. E.	1	0,08
GOULART, Cecília	1	0,08
GOUVEIA, A. J.	2	0,15
GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	4	0,30
GRACIAREMA, J.	1	0,08
GREEN, B.; BIGUM, C.	1	0,08
GRÉGOIRE, J.	1	0,08
GRISAY, A.	1	0,08
GRONLUND, G.	1	0,08
GROSBAUM, M. W. et al.	1	0,08
GUBA, E. G.	2	0,15
GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.	6	0,45

GUILHERME, C. C. F.	1	0,08
GUIMARÃES, A. S. A	2	0,15
GUTIERREZ, F.; PRIETO, D.	1	0,08
HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V.	1	0,08
HADJI, Charles	20	1,51
HAECHT, A V.	1	0,08
HAMBURGUER, E.	1	0,08
HAMILTON, D. et. al.	1	0,08
HAMMOND, R. L.	1	0,08
HANCOCK, J.; TURBIL, J.; CAMBOURNE, B.	1	0,08
HARGREAVES, Andy	2	0,15
HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth	2	0,15
HARLEN, W.	2	0,15
HARLEN, W.; JAMES, M.	1	0,08
HARPER, Babette et al	1	0,08
HASTINGS, J. T.	1	0,08
HERNANDEZ, F	3	0,23
HERNÁNDEZ, Fernando	1	0,08
HERNÁNDEZ, Fuensanta.	1	0,08
HILLMAN, J.	1	0,08
HILSON, M. et al.	1	0,08
HOFFMANN, J.	19	1,43
HOLMES, C. T	1	0,08
HOLMES, C. T.; MATTHEWS, K. M.	1	0,08
HOUSE, E. R.	5	0,38
HOUSE, Ernest.	1	0,08
HUBERMAN, M.	2	0,15
HUGHLING-AUSTIN, L.	1	0,08
HUNTLEY, H. E.	1	0,08
IMBERNÓN, F.	1	0,08
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	1	0,08
INGERSOLL, R. M.	1	0,08
IRIGOIN, M.; VARGAS, F.	1	0,08
ISAAC, N. J. et al.	1	0,08
ISAAC, P. D. et al.	1	0,08
JACINTO, C.	1	0,08
JACQUARD, A.	3	0,23
JENSEN, H.	1	0,08
JIMERSON, S. R.	1	0,08
JODELET, D.	1	0,08
JONES, H. E.	1	0,08
JONNAERT, P.	1	0,08
KAFURI, R.	1	0,08
KAMERGORODSKI, B. C.	1	0,08
KANTZ, S.	1	0,08
KATZ, D. S.; MORGAN, R. L.	1	0,08
KELLAGHAN, T.	1	0,08
KEMMIS, S.	1	0,08
KESTENBERG, C. C. F.	1	0,08
KISH, Cheril K. et al.	1	0,08
KLEIJNE, W.; SCHURING, H.	1	0,08
KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S.	1	0,08

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C.	1	0,08
KLENOWSKI, V.	1	0,08
KOLLER, O.	1	0,08
KRAMER, Sonia	5	0,38
KRIEGER, R.; CASEY, M.	1	0,08
KRISHNAMURTI, J.	1	0,08
KUENZER, A. Z.	2	0,15
KULIK, C.-L.C.; KULIK, J.A.; BANGERT-DROWNS, R. L.	1	0,08
KULIK, J.A.; KULIK, C.-L.	2	0,15
KULP, D. H	1	0,08
LA TAILLE, Yves de	7	0,53
LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa	1	0,08
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade	1	0,08
LANGE, Jan de.	2	0,15
LAVILLE, C.	1	0,08
LAWRENCE, Janet H. et al.	1	0,08
LDKE, M.; MEDIANO, Z. D.	1	0,08
LEAL, L.; ABRANTES, P.	1	0,08
LEE, V. E.	1	0,08
LEFEBVRE, Henri.	2	0,15
LEITE, Dante M.	1	0,08
LEITE, Sérgio A. da S.	2	0,15
LELIS, I. A.	4	0,30
LEMOS, D. G. et al.	1	0,08
LERNER, D. Z.	1	0,08
LESER, W. S. P.	1	0,08
LEVY, A; NEVO, D.	1	0,08
LÉVY, P.	3	0,23
LEWIN, K.	1	0,08
LEWIS, L. et al.	1	0,08
LEWY, A.	2	0,15
LIBÂNEO, J. C. et al.	1	0,08
LIBÂNEO, José Carlos	2	0,15
LINDEMAN, Richard H.	1	0,08
LINS, M. J. S. C.	1	0,08
LITTLE, J. W.	1	0,08
LOONEY, J.; LANEVE, C.; MOSCATO, M. A	1	0,08
LOUCKS-HORSLEY, S. et al.	1	0,08
LOUGHRAN, J.; CORRIGAN, D.	1	0,08
LOUIS, K. S.; KRUSE; S. D.; MARKS, H. M.	1	0,08
LOURENÇO FILHO et al.	1	0,08
LOWMAN, Joseph	1	0,08
LUCKESI, C. C.	27	2,04
LÜDKE, M.	11	0,83
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.	3	0,23
LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. D.	3	0,23
LUFT, M. et al.	1	0,08
MACDONALD, B.	1	0,08
MACEDO, L.	1	0,08
MACHADO, Nilson José	1	0,08
MAGALHÃES, L. M. T; IDE, C. A. C.	1	0,08
MALUF, M. M. B.	1	0,08

MAMEDE NEVES, Maria Aparecida C.	1	0,08
MANDAUS, G. F.	1	0,08
MANDAUS, G. F. et al.	1	0,08
MANGER, G. M.	1	0,08
MARTINAND, J. L. C	1	0,08
MARTÍNEZ, J.	1	0,08
MARTINS, Pura Lucia Oliver	2	0,15
MARTINS, A. M.	1	0,08
MASETTO, Marcos T.	1	0,08
MASINI, E. F. S.	1	0,08
MAWHINNEY, V. T. et al	1	0,08
MAY, R.	1	0,08
MAZZOTTI, Alda Judith Alves	1	0,08
MC KEACHIE, W. J.	1	0,08
MEDEIROS, Ethel Bauzer.	1	0,08
MEDEIROS, Roseana Maria.	1	0,08
MEDIANO, Z. D	1	0,08
MEIRIEU, Ph	1	0,08
MELCHIOR, J. C. A.	1	0,08
MELLO, Guiomar Namó de	3	0,23
MELOGRANO, V. J	1	0,08
MELUCCI, A.	1	0,08
MENDES, D. T.	1	0,08
MÉNDEZ, J. M. A.	1	0,08
MENDONÇA, Ana W. P. C.	1	0,08
METFESSEL, N. S.; MICHAEL, W. B.	1	0,08
MILDNER, Telma	5	0,38
MILICIC, Neva	1	0,08
MILLER, R.	1	0,08
MILMAN, J.	1	0,08
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO	5	0,38
MIRANDA. M.	1	0,08
MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R.	1	0,08
MIZUKAMI, M. G. N.	1	0,08
MOLINA, Alexandra da Silva.	1	0,08
MOLNAR, A.	1	0,08
MONEZI, M. R. C.	2	0,15
MONEZI, M. R. C.; RIBEIRO, M. C. C. M.; LAGUNA, A. J.	1	0,08
MOREIRA, M. de F. S., SANTOS, L. P.	1	0,08
MOREN, E. B. S.; DAVID, M. M. M. S.; MACHADO, M. P. L.	1	0,08
MORENO, M.	1	0,08
MORGAN, E. F.; STUCKER, G. R.	1	0,08
MORIN, E.	2	0,15
MORINE-DERSHIMER, G. Foreword. In: DEBOLT, G.	1	0,08
MORO, M. L. F.	1	0,08
MOSCOVICI, S.	1	0,08
MURPHY, S.	1	0,08
NALDONY, S.	1	0,08
NEVO, D.	4	0,30
NICOLAU, M. L. M.	1	0,08
NIDELCOFF, M. T.	1	0,08
NOGUEIRA, Maria Alice	2	0,15

NORONHA, M.	1	0,08
NORRIS, N.	1	0,08
NÓVOA, A.	5	0,38
NUNZIATI, G.	1	0,08
O ESTADO DE SÃO PAULO	1	0,08
OAKES, J.	1	0,08
OLIVEIRA, A. Benê de; TESCAROLO, Ricardo	1	0,08
OLIVEIRA, C.; MATTOS, L. O.	1	0,08
OLIVEIRA, D. P. T.	1	0,08
OLIVEIRA, E. de	1	0,08
OLIVEIRA, F. B.	1	0,08
OLIVEIRA, J. B. A.	2	0,15
OLIVEIRA, L. A.	1	0,08
OLIVEIRA, M.	1	0,08
OLIVEIRA, T. F. R.	1	0,08
OLIVEIRA, Z. M. R.	1	0,08
ONTORIA, A. et al.	1	0,08
ORLANDI, L. B. L.	1	0,08
PACHECO, J. A.	1	0,08
PAIN, A.	1	0,08
PAIVA, A.	1	0,08
PAPERT, S.	2	0,15
PARANÁ.	10	0,75
PAREDES, M. A. T.	1	0,08
PARIS, S. G.; AYRES, L. R.	1	0,08
PARLETT, M. R.	1	0,08
PARLETT, M. R.; HAMILTON, D.	1	0,08
PARSAD, B.; LEWIS, L.; FARRIS, E.	1	0,08
PATTO, M. H. S.	4	0,30
PATTON, M.Q	1	0,08
PAULO, I.	1	0,08
PAULOS, J.	1	0,08
PAYNE, D. A.	2	0,15
PECCI, J. C	3	0,23
PENIN, S.T. S.	5	0,38
PENNA FIRME, Thereza	1	0,08
PEREIRA, R. C. J.; GALPERIM, M. R. O.	1	0,08
PÉREZ GÓMEZ, Angel I.	2	0,15
PERRENOUD, P.	44	3,32
PESSOA, F.	1	0,08
PESTANA, M. I.	1	0,08
PETITJEAN, B.	1	0,08
PIAGET, Jean	5	0,38
PICHON-RIVIÈRE, E.	2	0,15
PIKETTY, T.	1	0,08
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.	1	0,08
PINHEIRO, Odette de G.	1	0,08
PIRES DA SILVA, I.	1	0,08
PIZA, E., ROSEMBERG, F.	1	0,08
PLANK, D. N.; AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R.	1	0,08
POPHAN, W. J.	6	0,45
POPKEWITZ, T. S.	1	0,08

POPPER, K.	1	0,08
PORTO, Z. G.; MILDNER, T.	1	0,08
POSTMAN, N.	1	0,08
POUR	1	0,08
POZO, Juan Ignacio	1	0,08
PRADO, F. D.	1	0,08
PRIGOGINE, I.	1	0,08
PROGER, B. B.; MANN, L.	1	0,08
PROVUS, M. M.	3	0,23
PUCSP.	1	0,08
QUINTANA, M.	1	0,08
RABELO, Edmar Henrique	1	0,08
RAMOS, L. M. P. C.	1	0,08
RAMOS, Marise	1	0,08
RAPHAEL, H. S.	2	0,15
RAYMOND, D.	1	0,08
RESNIK, J.	1	0,08
RESSLER, M. S.	1	0,08
REYNOLDS, A. J.; WALBERG, H. J.	1	0,08
RIBEIRO NETTO, A.	1	0,08
RIBEIRO, Sérgio Costa	1	0,08
RICO, Elisabeth Melo	1	0,08
RICO, L	1	0,08
RIDINGS, J. M.; STUFFLEBEAM, D. L.	5	0,38
RIEBEN, L.	1	0,08
RILEY, K.; TORRANCE, H.	1	0,08
RIO DE JANEIRO (município) Secretaria Municipal de Educação.	1	0,08
RIO DE JANEIRO (Estado) Secretaria de Estado de Educação	2	0,15
RIQUELME, Gladys.	1	0,08
RIQUELME, Gladys et al.	2	0,15
RIQUELME, Gladys; JIMÉNEZ, Jorge	1	0,08
ROEGERS, X.	1	0,08
ROGERS, C.	2	0,15
ROJAS, Hugo de Los Santos	1	0,08
ROMANELLI, G	1	0,08
ROMANELLI, O. O.	1	0,08
ROMÃO, J. E.	5	0,38
RONCA, P.C.; TERZI, C.A.	2	0,15
ROSE, C.; NYRE, G. F.	1	0,08
ROSENBERG, L.	1	0,08
ROSS, L.; CRONBACH, L. J.	1	0,08
ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al	1	0,08
ROSSI, P. H.	1	0,08
ROUQUETTE, M. L., GUMELLI, Ch.	1	0,08
RUIZ, A. R.; BELLINI, L. M.	1	0,08
SÁ-CHAVES, I.	1	0,08
SACRISTÁN, J. Gimeno	5	0,38
SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P.	1	0,08
SAGAN, C.	2	0,15
SAINT-ONGE, M.	1	0,08
SAMESHIMA, D. C. T.	1	0,08
SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P	1	0,08

SANCHEZ, V. F.	2	0,15
SANDERS, J. R.	1	0,08
SANTOS, B.	1	0,08
SANTOS, Cássio Miranda dos	3	0,23
SANTOS, M. A	2	0,15
SANTOS, Miguel	2	0,15
SARASON, S. B.	1	0,08
SARLO, B.	1	0,08
SARMENTO, D. C.	1	0,08
SARMENTO, M. J.	1	0,08
SASSAKI, R. K.	1	0,08
SAUL, A. M.	2	0,15
SAUL, A. M. G.	1	0,08
SAUL, Ana Maria e outros.	1	0,08
SAUL, Ana Maria	3	0,23
SAVATER, F.	1	0,08
SAVIANI, Dermeval	1	0,08
SCHEERENS, Jaap	1	0,08
SCHMOKER, M.	1	0,08
SCHÖN, D	9	0,68
SCHUBERT, W. H.	1	0,08
SCHULMAN, L. S.	1	0,08
SCHWARTZMAN, S.	2	0,15
SCRIVEN, M.	12	0,91
SEBBA, J.	1	0,08
SEGENREICH, S. C. D.	1	0,08
SEVERINO, A. J.	1	0,08
SHEPARD, L.	2	0,15
SHIMRON, J. S	1	0,08
SHORES, E.; GRACE, C.	1	0,08
SHULMAN, L. S	1	0,08
SILVA, Mário Camarinho da; BRAYNER, Sonia	1	0,08
SILVA, M.	1	0,08
SILVA, T. R. N.	1	0,08
SILVA, T. R. N.; DAVIS, C.	2	0,15
SILVA, T. R. N.; ESPOSITO, Y. L	1	0,08
SILVA, Tomaz Tadeu da	1	0,08
SILVA, Z. I. F.	1	0,08
SINGH, S.	1	0,08
SLAVIN, R. E.	5	0,38
SMITH, N. L.	1	0,08
SNOW, R.	1	0,08
SNYDERS, G.	1	0,08
SOARES, Magda Becker	6	0,45
SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA	1	0,08
SOEIRO, Leda Ribeiro; AVELINE, Suelly.	1	0,08
SOLÉ, Isabel	1	0,08
SOLÉ, I.; COLL, C.	1	0,08
SORDI, Mara Regina Lemes de	2	0,15
SOSNIAK, L. A.	1	0,08
SOUSA, Eda C. B. Machado de	1	0,08
SOUSA, S	2	0,15

SOUSA, C. P.	6	0,45
SOUSA, Clarilza Prado de	3	0,23
SOUSA, R. R	1	0,08
SOUSA, S. M. Z. L.	12	0,91
SOUZA, N. A.	1	0,08
SOUZA, N. A. de.	4	0,30
SOUZA, C. P.	1	0,08
SPINK, Mary Jane	2	0,15
SPITZER, H. F	1	0,08
STAKE, R. E.	21	1,58
STAKE, R. E.; KERR, D.	1	0,08
STAKE, R. E.; PEARSOL, J. A.	1	0,08
STANDARTS for EVALUATIONS of EDUCATIONAL PROGRAMS, PROJECTS, and MATERIALS.	1	0,08
STECHEER, B.	2	0,15
STEINMETZ, A.	1	0,08
STEWART, I.	1	0,08
STIGGINS, R.; CONKLIN, N.	1	0,08
STIGGINS, R.	2	0,15
STRAW, R. B.; COOK, T. D.	1	0,08
STRICKLAND, K.	1	0,08
STRICKLAND, K.; STRICKLAND, J.	1	0,08
STUFFEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J.	1	0,08
STUFFLEBEAM, D. L.	2	0,15
STUFFLEBEAM, D. L.; et al.	2	0,15
STUFFLEBEAM, D. L.; WEBSTER, J.	1	0,08
STUFFLEBEAM, D. L.; MANDAUS, G. F.	1	0,08
SUCHMAN, E. A.	1	0,08
SUETH, R.	1	0,08
SZYMANSKI, H.	1	0,08
TARDIF, M.	5	0,38
TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, C.	2	0,15
TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.	1	0,08
TARDIF, M.; RAYMOND, D.	1	0,08
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude	1	0,08
TAYLOR, P. A.; COWLEY, D. M.	2	0,15
TAYLOR, P. A.; MAGUIRE, T. O.	1	0,08
TEDESCO, Juan Carlos	1	0,08
TELLES, E.	1	0,08
TELLES, E.; LIM, N.	1	0,08
TELLEZ, K.	1	0,08
THIOLLENT, M.	2	0,15
TOWNSHEND, J.; MOOS, L.; SKOV, P	1	0,08
TREIBER, Kay; MONTECINOS, Carmen	1	0,08
TRIVIÑOS, A. N. S.	2	0,15
TRONCIN, T.	1	0,08
TURINI, L. D. A.	1	0,08
TURNEY, A.H.	1	0,08
TURRA, Clódia Maria Godoy	1	0,08
TURRA, C. M. G. et al.	1	0,08
TYLER, R. W.	6	0,45
UNESP	2	0,15
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	1	0,08

VALENCIA, S.	1	0,08
VALLE, R. C.	2	0,15
VANNUCCHI, A.	1	0,08
VASCONCELLOS, Celso dos S.	7	0,53
VASCONCELLOS, E. A	1	0,08
VASCONCELLOS, Maura Maria Morita	1	0,08
VASCONCELOS, I.	1	0,08
VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A . L.	1	0,08
VEIGA, Ilma Passos Alencastro	3	0,23
VELHO, Gilberto	2	0,15
VIANNA, H. M.	22	1,66
VIANNA, H. M.; FRANCO, G. T.	1	0,08
VIANNA, H. M.; GATTI, B. A.	1	0,08
VIANNA, Heraldo Marelim	1	0,08
VIEIRA, I.	1	0,08
VIEIRA, H.	1	0,08
VIEIRA, S. L.	1	0,08
VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	5	0,38
VOLI, F.	1	0,08
VOOGT, J.; KASURINEM, H.	1	0,08
VYGOTSKY, L. S.	4	0,30
WACHOWICZ, Lilian.	1	0,08
WAHLSTROM, M. M.; TRAUB, R. E.	1	0,08
WASELFISZ, J.	2	0,15
WALBERG, H. J.; HAERTEL, . D.	3	0,23
WALKEN, R.	1	0,08
WALKER, J. P.	1	0,08
WEBER, Max	1	0,08
WEBER, S.	2	0,15
WELCH, W. W.; WALBERG, H. J.	1	0,08
WELTY, G.	1	0,08
WIGGINS, G.	3	0,23
WILIAM, Dylan	1	0,08
WILLEMS, E. P.	1	0,08
WILLIAMS, R.	1	0,08
WISEMAN, S.; PIDGEON, P.	1	0,08
WOLF, R. M.	2	0,15
WORN, B. R.	1	0,08
WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.	3	0,23
WORTHEN, W. R.	2	0,15
WRIGHT, W. J.; HESS, R. J.	1	0,08
ZABALA, Antoni	5	0,38
ZABALZA, M. A.	1	0,08
ZAMBELLI, P. C.	1	0,08
ZANCAN, G.	1	0,08
ZEICHNER, K.	5	0,38
	1.325	100,00