

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS DE AVALIAR

Afonso Barbosa de Lima Júnior; Thayanne Guilherme Calixto; Maria Verônica Pereira Barbosa da Silva; Antônio Pereira da Silva Filho; Marlene Helena de Oliveira França

Universidade Federal da Paraíba
afonsoblj@gmail.com
thayanneguilhermecalixto@gmail.com
vitflor1@hotmail.com
juniorcat111.jp@gmail.com
marlenecel@hotmail.com

Resumo: O presente artigo discute o conceito de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos/as estudantes em processo de formação docente. Para isto, tomou-se como questões iniciais: a compreensão dos estudantes acerca do significado de avaliação da aprendizagem; a percepção desses sujeitos enquanto estudantes e futuros professores; aspectos subjetivos intrínsecos ao processo avaliativo; instrumentos de avaliação e experiências com a avaliação no ensino básico e superior. Metodologicamente, optou-se por revisão de literatura, dentre a qual se destaca os autores Luckesi (2006), Catani (2009), Hoffmann (2003), Sanmartí (2009) e Vasconcellos (2006), e coleta de dados, a partir de questionário semiaberto, aplicado a 23 estudantes do 1º (primeiro) e 6º (sexto) período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba. Com isso, analisamos a compreensão e possíveis práticas avaliativas dos/as estudantes antes e após cursarem o componente curricular obrigatório avaliação da aprendizagem. Buscou-se, assim, compreender como os/as futuros/as profissionais da Educação compreendem a práxis de avaliar e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, propõe-se uma reflexão-crítica sobre o significado da avaliação, sua subjetividade e aspecto formador, opondo-se ao seu uso como instrumento de controle e punição.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Formação Docente, Pedagogia.

Introdução

No Brasil, muito se tem discutido sobre os mecanismos de efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos tem se evidenciado crescentes complicações na concepção e aplicação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Tais mecanismos são, na verdade, instrumentos avaliativos utilizados, na maioria dos casos, para quantificar os resultados do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, assume um caráter meramente instrumentalista, desconsiderando os aspectos subjetivos e intrínsecos ao processo educativo.

Nesta direção, cabe esclarecer oportunamente, o conceito de avaliação. Avaliar, num primeiro momento, consiste na ação espontânea e corriqueira realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer ato, objeto e/ou comportamento. Portanto, instintiva e assistemática, ou seja, realizada naturalmente durante qualquer atividade cotidiana. As crianças, desde cedo, desenvolvem

a capacidade de avaliar, com isso, avaliam os objetos, as pessoas e os acontecimentos. Assim, a partir de suas relações sociais, aprenderão formas de classificar e estabelecer preferências com base nas características que valorizam. Aprenderão na prática formas de avaliar. (CATANI, 2009, p. 19).

Na aprendizagem, avaliar assume um caráter sistemático e político, com especificidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois sua ação intencionalmente propõe modificar o comportamento, as ideias, valores e crenças. (CATANI, 2009 *apud* DAVIS; GROSBAUM, 2002, p. 105). Ainda assim, muitos são os que atribuem, ao ato de avaliar, neutralidade. Contudo, a avaliação é um processo contínuo com fins específicos, busca identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, não se limitando apenas ao aluno, mas, de igual forma, também, aos professores e gestão escolar, com vistas à efetivação da construção do conhecimento (CATANI, 2009, p. 31).

Diante desses aspectos, a avaliação da aprendizagem pressupõe planejamento ambos são, neste processo, indissociáveis. Luckesi (2006, p. 105) define o ato de planejar como “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. Trata-se então, de um ato detalhadamente planejado, com fins definido. Contudo, na prática escolar, pouco se tem discutido sobre o significado social e político do ato de planejar, principalmente na elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2006).

No âmbito da educação, em grande escala, o planejamento é entendido como um ato meramente técnico. (LUCKESI, 2006). Essa postura foi mecanizada e propagada pelo discurso incoerente do planejamento como um ato burocrático e desnecessário. Essa concepção simplista corrobora com a ideia errônea de que avaliar não requer planejamento. Tal contradição reafirma a urgente necessidade de reflexão sobre a prática, isto é, requer ressignificação da prática de planejar e, conseqüentemente, de avaliar, ambas, na essência, são atos sociais e políticos, não dispensam a técnica assim como não a eleva.

Assim, o planejamento transcende a ideia comum/ultrapassada do ato de planejar dissociado dos aspectos sociais e políticos. Ao contrário disso, tem, conforme Luckesi (2006) relação direta com a sociedade, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais, com a ciência, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade, e com a técnica, na medida em que o planejamento demanda métodos eficientes para se obter os resultados esperados. Esses aspectos são na prática planejativa e avaliativa da aprendizagem, indispensáveis, sem eles, não há de fato, avaliação, não numa perspectiva de aprendizagem significativa. Com isso, o

planejamento, antes e após a avaliação, se pensados a médio e longo prazo, permitem reorganizar os processos de aprendizagem, além de assegurá-los numa perspectiva de qualificação do ensino e aprendizagem.

A partir desses aspectos, compreendemos a importância do planejamento e avaliação, pensados indissociavelmente. Acontece que, além da compreensão equivocada, em boa medida, por parte da gestão escolar e professores, também, pais e alunos compreendem a avaliação da aprendizagem como um simples mecanismo de correção. Hoffmann (2003) discute a preocupação dos pais em relação a seus filhos estarem ou não recebendo uma educação de baixa qualidade. Para eles, educação de baixa qualidade está associada a metodologias menos exigentes, isto é, a ausência de correções imediatas e rotineiras.

Ocorre que, atualmente, as teorias construtivistas estão cada vez mais presentes na prática escolar, incorporadas pelas instituições educativas ou por professores individualmente. Tais abordagens consideram um dos princípios básicos da teoria da construção do conhecimento: a valorização das manifestações das crianças em seus diferentes estágios de desenvolvimento. Diante disso, os pais não compreendem porque os professores aceitam determinadas atividades, para eles, a correção deve ser imediata (HOFFMANN, 2003).

Nesta perspectiva, propõe-se refletir acerca das concepções, experiências e aplicações da Avaliação da aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, dos/as estudantes ingressantes no curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e, dos/as estudantes que estão cursando o 6º período, a fim de debater possíveis mudanças na compreensão dos recursos avaliativos como favoráveis nos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Para a construção do texto, optou-se por revisão de literatura, com destaque aos autores: Luckesi (2006), Catani (2009), Hoffmann (2003) e Vasconcellos (2006). Tais autores/as norteiam a discussão e a partir deles tecemos análises e considerações acerca do posicionamento dos/as estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, a respeito da compreensão da avaliação da aprendizagem e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiaberto, contendo 6 perguntas de caráter misto, aplicado a duas turmas diurnas, constituindo uma amostra de 23 (vinte e três)

estudantes. Desse total, 14 (quatorze) estão regularmente matriculados no 1º (primeiro) período e 9 (nove) no 6º (sexto) período do curso. A amostra de dados visou possibilitar uma discussão acerca das noções de avaliação pela ótica dos/as estudantes ingressantes no Ensino Superior, especificamente, no curso de Pedagogia, em comparação as noções apresentadas pelos/as participantes que já tinham cursado o componente curricular ‘avaliação da aprendizagem’, a fim de discorrer sobre a suposta ocorrência de modificações na compreensão e futuro fazer docente desses/as estudantes.

A escolha do instrumento de coleta de dados está apoiada na compreensão de Marconi; Lakatos (2012), os quais afirmam que o questionário consiste em uma sequência lógica de questões apresentadas ao participante da pesquisa, sem a interferência do/a pesquisador/a, permitindo maior confiabilidade aos dados coletados.

Resultados e discussão

Conforme Vasconcellos (2006, p. 51), a avaliação se configura como um “processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática”, possibilitando a identificação de avanços, dificuldades e prováveis mudanças com base no que se espera alcançar. Para isto, professores/as e estudantes precisam superar os mitos da avaliação e a sua mera instrumentalização, superando seu uso acrítico e a ideia simplista de controle do comportamento.

No texto “IV Finalidade da Avaliação”, Vasconcellos (2006), apresenta três pontos importantes para uma compreensão mais ampla da avaliação, iniciando com o questionamento: avaliar para quê?

1) a necessidade de distinguir avaliação e nota, tendo em vista que constantemente uma é associada a outra. Entretanto, “a nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: excelente, bom, satisfatório, insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional”, enquanto a avaliação é algo mais amplo.

2) Superação da ‘lógica do detetive’, em que o/a professor/a acaba assumindo uma postura de inspetor de erros, muitas vezes, partindo de prejulgamentos sobre os alunos, “que procura avidamente entre os alunos aqueles que não são “capazes”, que estariam a “enganar” a sociedade. Localizados, nos realizamos, punindo-os com nota baixa e reprovação[...]” (VASCONCELLOS, 2006, p. 52). O autor também ressalta a existência de uma Pedagogia comportamentalista, alicerçada em “esforço-recompensa” e “prêmio-castigo”, como na teoria do comportamento

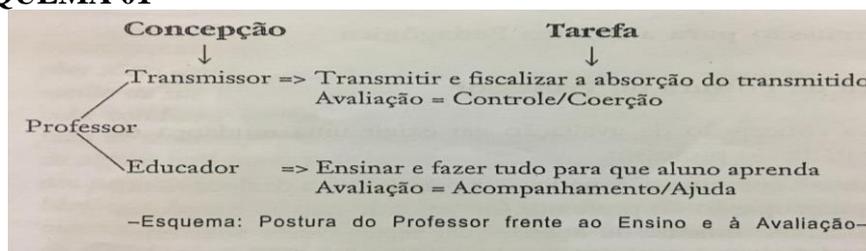
humano de Skinner. Nesta lógica, a ‘nota’ ocupa esse lugar de prêmio-castigo, fazendo com que alunos/as e professores/as passam a facultar maior importância à nota, ao invés da aprendizagem.

3) Por fim, traz a relação avaliação - concepção de educação, respondendo a questão: avaliar para quê?

Como ultrapassar as noções ligadas a atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, ter documentação para se defender em caso de processo, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, domesticar, rotular/estigmatizar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado ou esse processo pleiteia algo mais amplo (VASCONCELLOS, 2006, p 53)?

A avaliação corresponde aos objetivos da educação escolar, pois, por meio destes que se constituem os critérios avaliativos. Vasconcellos (2006) vem dizer que a avaliação toma como base o sujeito que se deseja formar, levando em consideração à noção de sujeito e sociedade. Assim, a avaliação se constitui como espaço de poder, a começar atendendo os interesses do ‘mercado’, que projeta no trabalho docente o/a estudante que tenciona para ocupar os postos de trabalhos. Por isso, o autor reitera a importância da postura crítica e reflexiva do/a docente para superar as práticas de transmissão, como ilustrado no esquema abaixo:

ESQUEMA 01



Fonte: Texto IV Finalidade da Avaliação (VASCONCELLOS, 2006)

Assim, é necessário buscar a superação da atuação docente como ‘transmissão’, que desencadeia a avaliação como forma de controle, para o alcance da *práxis* docente com vista a uma educação emancipatória, percebendo a avaliação como recurso facilitador da aprendizagem dos/as alunos/as e de contínua avaliação do/a próprio/a professor/a em sala. Assim, partindo dessa compreensão, pode-se iniciar uma mudança na postura do/a professor/a com vista a superação de noções equivocadas acerca da avaliação, por vezes, reproduzidas com base nas experiências enquanto alunos/as.



Nesta perspectiva, quando indagados/as a respeito da “Avaliação da aprendizagem”, os estudantes ingressantes no curso, em suma, relacionaram a avaliação como um método utilizado pelo professor para medir o conhecimento adquirido pelos/as alunos/as.

Sanmartí (2009) ressalta que apesar do/a professor/a identificar quais os erros ou dificuldades do/a estudante, apenas ele/a pode superá-la. Em razão disso, “[...] não é suficiente que aquele que ensina “corrija” os erros e “explique” a visão correta, deve ser o próprio aluno quem se avalia” (SANMARTÍ, 2009, p. 19). Ambos devem participar ativamente do processo avaliativo, sem simplificá-lo à quantificação da nota. No que tange a participação do/a estudante no processo de avaliação, Sanmartí (2009, p. 21) assegura:

A avaliação, entendida como autoavaliação e coavaliação, constitui forçosamente o motor de todo o processo de construção do conhecimento. Constantemente, tanto os que ensinam quanto os que aprendem têm de obter dados e valorizar a coerência das ideias expostas e dos procedimentos que se aplicam e, em função dessa informação, devem tomar decisões sobre a introdução de possíveis mudanças.

Na medida em que os/as estudantes se auto avaliam, compreendem a dinâmica e complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, podemos inferir que o processo de auto avaliar-se demanda competências teóricas e práticas dificilmente encontradas nos estudantes, A despeito dessa questão, passaremos a analisar a compreensão dos/as estudantes do 6° (sexto) período do curso, apresentadas no quadro 01, a respeito do conceito de avaliação da aprendizagem.

Quadro 01 - Conceito de avaliação da aprendizagem

O QUE SIGNIFICA “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”?	
P15 (6° período)	Avaliação da aprendizagem significa desenvolver um processo (planejamento), no qual o professor possa entender como está acontecendo a aprendizagem (desenvolvimento) do educando.
P21 (6° período)	Um processo contínuo, em que avaliamos o todo, o aprendizado individual e em grupo dos estudantes.
P23 (6° período)	Avaliação da aprendizagem podemos dizer que trata do processo em que os educandos se percebem nas dificuldades e conseguem superá-las até adquirir uma aprendizagem significativa.

Fonte: Pesquisa de campo, realizada em setembro de 2017.

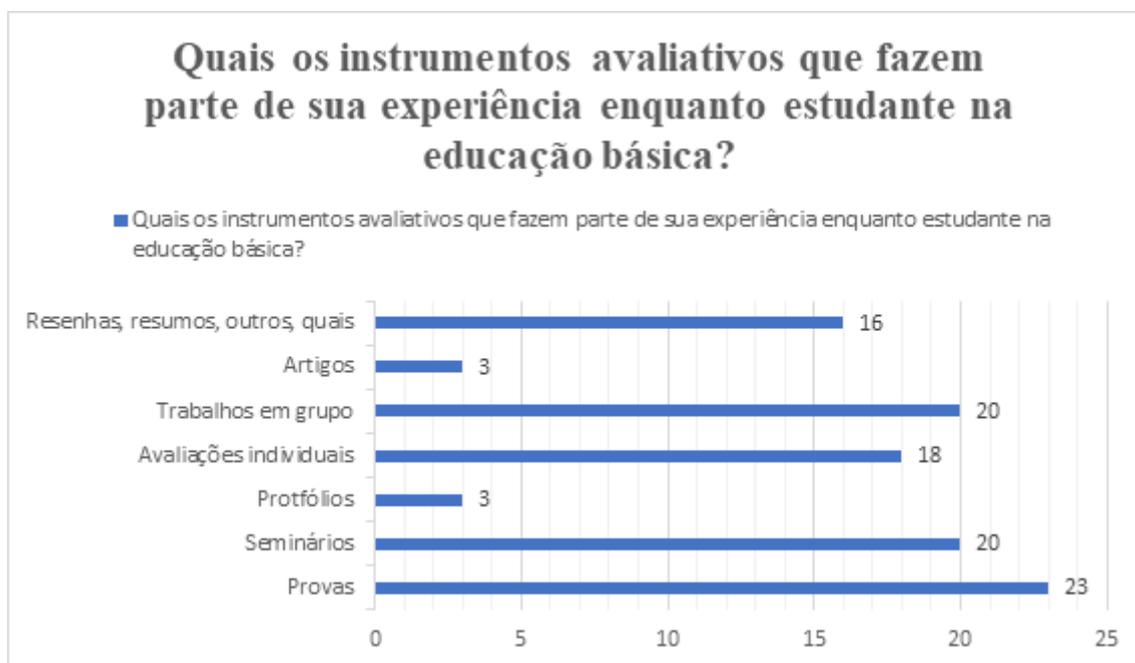
Assim, superam a ideia simplista de avaliação como instrumento quantitativo da aprendizagem, a exemplo predominante das provas escritas. Para eles/as, a avaliação constitui-se



como um **processo contínuo**, que tem como objetivo acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes, utilizando os instrumentos avaliativos como caminho para favorecer esse processo. Deste modo, o processo de aprendizagem carece que o/a professor/a reflita criticamente sobre sua própria práxis docente, tendo em vista favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Buscando mensurar a recorrência da aplicação dos instrumentos avaliativos na Educação Básica, os participantes foram indagados sobre suas experiências educacionais. Conforme demonstrado no gráfico 1, 100% deles/as foram avaliados/as a partir de provas, 87% foram avaliados/as por meio de seminários e trabalhos em grupo, enquanto que, as outras ferramentas foram menos utilizadas.

Gráfico 1 – Sobre os Instrumentos avaliativos



Fonte: Pesquisa de campo, realizada em setembro de 2017.

Além desses instrumentos, os/as estudantes apontaram o uso de fichamentos, sínteses, reflexões críticas, participação nas aulas, projetos, teatro explicativo, mapas geográficos, redações, atividades do livro didático etc. A aplicação desses instrumentos, entretanto, deve estar ancorada em objetivos claros e precisos e norteados por concepções didático-pedagógicas, posto que, historicamente a avaliação tem sido utilizada como instrumento de controle e punição. Nesta direção, Luckesi (2007, p. 68) escreve:

Os exames escolares, da forma como existem hoje, desde que foram sistematizados no século XVI, carregam uma carga de ameaça e castigo sobre os educandos, cujo objetivo é pressioná-los, para que disciplinadamente estudem, aprendam e assumam condutas, muitas vezes, além de externas a eles mesmo, também aversivas.

A avaliação está a serviço da formalidade e burocracia do sistema de ensino e, assim, limitada a quantificação e padronização permanecem rotulando bons e maus estudantes, através de atribuição de notas e definição de padrões de qualidade que supervalorizam a formação para o mercado de trabalho em detrimento da subjetividade dos/as estudantes.

Os/as estudantes foram indagados/as acerca de quais instrumentos apresentados na questão anterior, NÃO utilizariam enquanto docente. Dentre os 23 (vinte e três) participantes, 17 (dezessete) afirmaram que não utilizariam a ‘prova’, pois consideraram que esse instrumento não é eficaz, além de reduzir o conhecimento ao que se pede nas questões e não estimular o aprendizado do/a estudante. Outros/as afirmaram que não utilizariam artigos e portfólios, por serem extensos e pelo grau de dificuldade para os/as estudantes na Educação básica.

Neste sentido, Sanmartí (2009, p. 87) escreve:

É certo que alguns alunos estudam “para a prova”, mas geralmente suas aprendizagens são muito pouco significativas e se esquecem rapidamente dos conteúdos estudados [...] Se não se aprende, as provas e avaliações qualificadoras somente resultam em mais desânimo e desistência no esforço para continuar tentando.

Quando utilizados a serviço da aprendizagem, todos os instrumentos avaliativos, sem exceção, se constituem como agregadores e formadores, inclusive a prova. Contudo, se mal-empregados, tornam-se limitadores da aprendizagem. Quanto a isso, Jussara Hoffmann (2005) adverte que as provas e testes são válidos à medida que se tem uma finalidade, para além da reprovação, mas, que objetive acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, os/as participantes foram questionados sobre como avaliam os *feedbacks* recebidos de seus professores na educação básica. Em resposta, uma parte dos/as participantes afirmaram que em sua experiência não tiveram *feedbacks*, enquanto os/as que receberam, afirmaram que estes ocorriam com o intuito de somar notas ou como forma de classificação e exclusão, resultando na falta de estímulos e desânimo, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Avaliação dos *feedbacks* na Educação Básica

COMO VOCÊ AVALIA OS FEEDBACKS (AS CORREÇÕES DOS PROFESSORES) UTILIZADOS PARA AVALIAREM SEU DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?	
P5 período)	(1º As correções eram um tanto desestimulante, visando abrilhantar os melhores alunos.

P7 período)	(1°	Avalio como sendo muitas vezes prejudicial ao desenvolvimento do aluno ao não levar em consideração o que ele aprendeu e apenas considerar o que o docente quer saber.
P8 período)	(1°	Avalio como desnecessário, pois, enfatiza que você “não sabe” algo. De maneira agressiva, levando o aluno ao desânimo.
P16 período)	(6°	O intuito maior era facilitar o somatório das notas e não a aprendizagem.
P21 período)	(6°	Uma forma relativa pelos métodos utilizados, muitas vezes injustas por não considerar o conhecimento do aluno.
P23 período)	(6°	Reguladores, pois eu só preocupava com o resultado, sem falar do ensino memorístico para memorizar as provas.

Fonte: Pesquisa de campo, realizada em setembro de 2017.

Neste sentido, os *feedbacks* experienciados pelos/as participantes teve um caráter examinatório, à medida que sua função principal foi de classificação. Para Luckesi (2007), “Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. (p. 62)”.

Quando indagados sobre como esses *feedbacks* acontecem no Ensino Superior, em sua maioria, consideraram positivos e de grande e indispensável contribuição na aprendizagem. Para acompanhar o processo de aprendizagem dos/as estudantes, Hoffmann (2005) apresenta algumas possibilidades. Entre elas, destacamos a observação de cada estudante em sala, pelas tarefas, pelas conversas e observação da sala como um todo. Além disso, deve-se buscar perceber a diversidade de respostas, pois os/as estudantes não respondem/reagem da mesma forma, cada um traz consigo uma carga subjetiva que se diferencia no modo ser e agir no mundo.

Frente à questão: Durante a Educação Básica ou, ainda, no Ensino Superior você sofreu ameaças pautadas no nível [intermediário ou difícil] da avaliação e\ou dificuldade das avaliações? Dos 23 participantes, apenas quatro afirmaram não ter sofrido, enquanto, por outro lado, a maior parcela declarou que sim. Tais ameaças se deram no nível intermediário de avaliação, principalmente com frases do tipo “vai tirar zero”, “se precisar de 0,5 eu não aprovo”, além de ameaças veladas. Um/a dos/as participantes, já na condição de aluna no ensino superior, relatou que sua turma, foi punida com uma prova porque não estava participando da aula dentro do nível que o professor gostaria.

De forma geral, as experiências dos/as participantes frente à avaliação da aprendizagem se configuram de modo negativo, sobretudo, pelo caráter classificatório e punitivo assumido pelos/as professores/as na aplicação dos instrumentos de avaliação. Nesse sentido, os/as participantes

trouxeram para o ensino superior concepções negativas a respeito da avaliação, que, conforme se verificou ganha nova formatação após cursarem o componente curricular obrigatório “Avaliação da aprendizagem”, evidenciado nas compreensões apresentadas pelos/as estudantes do 6º (sexto) período do curso, que, apesar das más experiências, compreendem a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, bem como, na auto avaliação da práxis docente.

Conclusão

Consoante ao exposto verificou-se, com predominância, experiências reducionistas da compreensão e aplicação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Historicamente, a avaliação tem estado a serviço da formalidade/padronização, controle do comportamento e punição dos/as estudantes, apresentando-se como um grande desafio a ser superado, tanto por professores/as quanto por estudantes, que carregam marcas profundas de sua má utilização.

Os dados coletados sinalizam mudanças significativas na compreensão da avaliação e aplicação dos instrumentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem em estudantes a partir do 6º (sexto) período, após cursarem o componente curricular responsável pelas reflexões e estudos sobre a avaliação da aprendizagem, os quais, ao serem aplicados, em um primeiro momento, com os/as participantes do 1º (primeiro) período, se reduziram a simples aplicação, com prevalência de provas e seminários.

Superando essa ideia, os/as participantes do sexto período entendem a avaliação como um processo contínuo, que objetiva não apenas a atribuição de notas, mas, prioritariamente, a efetivação da aprendizagem. Para eles/as, a avaliação acompanha o processo de aprendizagem dos/as estudantes, fazendo uso de sua função diagnóstica, que possibilita ao professor/a aferir o desenvolvimento dos/as estudantes. Compreendem a importância da auto avaliação e asseguram sua função de manutenção da práxis docente, com vistas à reconfiguração dos modos e meios de fazer a educação.

Por fim, concluímos que uma avaliação contínua se constrói através do diálogo mútuo entre professores/as, estudantes e corpo institucional. Portanto, na relação pedagógica, no planejamento, na dinâmica em sala, como prática de avaliação constante, tal qual pleiteia o presente artigo ao compreender a importância da reflexão-crítica acerca da avaliação da aprendizagem nos espaços formativos, tendo em vista sua função de efetivar a aprendizagem, desmistificando noções equivocadas de avaliação.

Referências

CATANI, Denice Barbara. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (Paradidáticos. Série Educação).

HOFFIMANN, Jussara Maria Lerch. Por que corrigir, professor? In: HOFFIMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – 20. Ed. Porto Alegre: editora, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 18. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem... mais uma vez**. Revista ABC Educatio, ano 6, n. 46. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. De examinar para avaliar, um trânsito difícil, mas necessário. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 67-72.

_____. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 18. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT' ANNA, Ilma Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.