

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO: CONCEPÇÕES DO AGIR DOCENTE

Aline Guedes de Lima
Renata Lopes de Santana

Universidade Federal da Paraíba
alineguedesguedes@hotmail.com; renatasantana18@hotmail.com

Resumo: O processo de avaliação da aprendizagem trata-se de uma especificidade que funciona para todos os objetos, escolas, empresas, hospitais e demais órgãos e instituições, tendo como objetivo identificar e diagnosticar os elementos que confluem para uma experiência, visando a obtenção de um resultado satisfatório. No contexto escolar, a avaliação possui traços filosóficos, sociológicos e psicológicos que contribuem para sua atuação dialógica: professor-aluno e aluno-professor. Neste sentido, este trabalho se objetiva analisar como ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar do Ensino Básico para discutir como se estabelece este processo avaliativo na sala de aula, tendo em vista quais concepções de avaliação são adotadas pela gestão docente. A partir dos pressupostos teóricos de Domingos Fernandes, que define e diferencia três razões suficientes para mudar a avaliação, esta pesquisa pretende examinar como se estabelece o método avaliativo numa instituição escolar dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada, bem como verificar qual é a concepção de avaliação que os docentes possuem e se esta prática apresenta resultados satisfatórios em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nosso aporte teórico principal constitui-se dos estudos de Fernandes (2009), Tardif (2002) e Luckesi (2015), os quais tratam dos conceitos de avaliação, saberes docentes e formação profissional, entre outras concepções essenciais para a compreensão da nossa análise. Nosso corpus é composto por três questionários que aplicamos aos docentes e à coordenação pedagógica da instituição escolar supracitada, no período do mês de abril de 2016. Para analisá-lo, utilizaremos algumas noções-conceito como: avaliação somativa, formativa, seletiva, dentre outras. Nossa metodologia se pauta por um viés descritivo-interpretativo, de abordagem predominantemente qualitativa, cujo enfoque é de caráter bibliográfico e documental. As análises indicam que a concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Básica ainda hoje é concebida de forma tradicional e estereotipada, o que nos possibilita e nos propõe uma reflexão sobre a forma de avaliação que temos e que ainda podemos ter.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Saberes docentes, Formação profissional.

INTRODUÇÃO

A partir do século XVI, a tradição da educação, ancorada sob o viés Iluminista, concebeu a aprendizagem de forma conceitual e cognitiva, ou seja, o sujeito a ser educado, só repete conceitos. Assim, não havendo a aprendizagem para a conduta cotidiana da vida do sujeito, não existe a união do conhecimento e da vida. Ainda sob este aspecto, a avaliação assume uma postura dialógica, compreendendo a relação entre professor-aluno e aluno-professor como sendo construtiva a mudança de usos dos exames como única forma de avaliar o alunado.

Corroborando para tal concepção, existem algumas diferenças básicas entre avaliações e exames, como por exemplo, os exames são excludentes, pontuais (o que importa é o tempo presente, aqui e agora), classificatório e seletivo. Já a avaliação, é

dinâmica, includente, não é pontual (observa o tempo, espaço, as condições sociais, culturais e históricas), visto que não se preocupa em classificar os alunos. Vale ressaltar, que o exame surge no século XVI, refletindo a classe burguesa, de forma que a nota, a mera aplicabilidade de um número nas provas, passou a ser a própria nota.

Nessa conjuntura, é importante fixar o processo de acompanhamento e construção que a avaliação realiza perante o desenvolvimento dos alunos como sendo necessária a mudança dos usos e métodos da aprendizagem ser avaliada. Para tanto, o pesquisador Cipriano Luckesi, em entrevista para a Série Encontros, afirma que em primeiro lugar o professor é aquele que acolhe e ensina o aluno, que o nutre com afeto, amor e saber e, além disso, o professor é aquele que confronta o aluno, relatando o que está acontecendo na aprendizagem e sinalizando para o mesmo o melhor caminho a ser seguido. Desse modo, a avaliação tem um papel de orientar e de ofertar outras possibilidades, por meio do ato de decisão e desejo de mudança, que consiste no planejamento de conteúdos e das disciplinas, visando as habilidades que devem ser adquiridas.

Ainda hoje a avaliação da aprendizagem é um assunto bastante discutido na área educacional. Ao ser adotada como um instrumento significativo de medição de aprendizagem, a avaliação tornou-se um objeto de inúmeras discussões – até hoje atuais – sobre sua relevância/ineficácia, mediante a forma como é aplicada. Apresentaremos aqui algumas considerações acerca do trabalho que ora desenvolvemos **“A avaliação da aprendizagem no contexto escolar do Ensino Básico: concepções do agir docente”** que tem como objetivo principal analisar como ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar do Ensino Básico para discutir como se estabelece este processo avaliativo na sala de aula, bem como examinar quais concepções de avaliação são adotadas pela gestão docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação ao problema da nossa pesquisa, ele decorre do seguinte questionamento: como ocorre a avaliação da aprendizagem dos alunos na Educação Básica, mais especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando a concepção de avaliação que o corpo docente e pedagógico possui? A partir dos pressupostos teóricos de Domingos Fernandes, que define e diferencia três razões suficientes para mudar a avaliação, em consonância com os estudos de Fernandes (2009), Tardif (2002) e Luckesi (2015), os quais tratam dos conceitos de avaliação, saberes docentes e formação profissional, esta pesquisa nos mostra como a concepção docente sobre a avaliação da aprendizagem pode ser

determinante para um resultado satisfatório ou insatisfatório no rendimento dos alunos.

Este trabalho está delineado em quatro seções. Logo em seguida a esta introdução, teremos a segunda seção, a qual discorre sobre a metodologia utilizada. Em seguida, na terceira seção, é descrito acerca dos diferentes tipos de avaliação e os resultados obtidos através do *corpus*. A terceira seção compreende as conclusões que consideramos, mediante os dados obtidos. Após as conclusões, teremos as indicações das referências utilizadas na pesquisa.

METODOLOGIA

Nossa metodologia se pauta por um viés descritivo-interpretativo, de abordagem predominantemente qualitativa, cujo enfoque é de caráter bibliográfico e documental. Com o propósito de analisarmos como ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar do Ensino Básico para discutir como se estabelece este processo avaliativo na sala de aula, tendo em vista quais concepções de avaliação são adotadas pela gestão docente, aplicamos, aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada da cidade de João Pessoa – PB, um questionário com cinco (05) perguntas – as quais deveriam ser respondidas discursivamente – relacionadas à concepção de avaliação e de que forma o processo avaliativo é estabelecido. Além dos dados pessoais e acadêmicos, os profissionais responderam aos seguintes questionamentos: 1. Qual a sua concepção sobre AVALIAÇÃO? ; 2. Você considera que existem diferentes tipos de avaliação? Por quê?; 3. Você considera que o instrumento PROVA é satisfatório para avaliar os alunos? Por quê? ; 4. Os termos AVALIAR e EXAMINAR são diferentes para você? Por quê?; 5. Caso você seja professor, como costuma avaliar seus alunos?.

Nosso *corpus* é composto por três questionários que aplicamos aos docentes e à coordenadora pedagógica da instituição escolar, cujo período de aplicação compreende o mês de abril de 2016. Nos questionários aplicados também foram anexados os termos de consentimento para divulgação da pesquisa, os quais foram respondidos por dois (02) professores da rede privada de ensino, sendo um professor novato na escola e o outro veterano. Também foi aplicado um questionário à coordenadora pedagógica da escola em questão, cujo ofício também abrange à sala de aula, pois a mesma leciona na instituição. Selecionamos como *corpus*, portanto, três questionários, uma vez que, dois foram aplicados a dois professores que lecionam nos anos finais do Ensino

Fundamental e um questionário foi aplicado à coordenadora pedagógica, a qual também leciona neste nível de ensino.

Nosso *corpus* será analisado conforme os estudos desenvolvidos pela Avaliação da aprendizagem, trabalhando com o conceito de que há razões suficientes para mudar a avaliação no ambiente escolar em interface com as teorias desenvolvidas sobre os saberes docentes e formação profissional. Neste sentido, analisaremos que tipo de avaliação é desenvolvida no contexto escolar para mostrar como os profissionais da educação se apropriaram do conceito de avaliação, e como este conceito estereotipado apresenta brechas que, apesar de serem conhecidas e questionadas, ainda continuam sendo um dos grandes desafios enfrentados na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Domingos Fernandes (2009), há anos que se reconhece a necessidade de modificar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos em nossa literatura. Embora haja esse reconhecimento, ainda hoje continuam a predominar determinadas práticas de avaliação que apenas visam à certificação e à classificação, deixando em posição subjacente as práticas que consideram a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender.

Segundo Fernandes (2009), os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliações que diferem. Uns desenvolvem a cultura de que precisamos ajudar os alunos a superar suas dificuldades e de que todas as crianças e jovens podem aprender, a chamada avaliação formativa. Outra cultura que impera no meio educacional é a de que o objetivo da avaliação é o de classificar, ou seja, o de certificar, tendo em vista que há alunos que são incapazes de aprender. Este tipo de avaliação é nomeada como somativa ou certificativa, isso porque busca resultados pontuais, selecionando e excluindo as aprendizagens dos alunos, cujos resultados estão relacionados à reprovação ou à desmoralização.

Não nos interessa apenas compreender as três razões (enfoque epistemológico, pedagógico e sociológico) que propõem mudanças na forma como a avaliação é desenvolvida, mas sobretudo examinarmos quais resultados são alcançados pelos docentes tendo em vista o conceito de avaliação que eles estabelecem em suas gestões.

No meio educacional compreendemos que há a cristalização de três avaliações: a somativa, a formativa e diagnóstica. Compreendemos a avaliação somativa, também chamada certificativa, acontecendo geralmente no final do processo de avaliação, que refere-se a classificar, delimitar e atribuir notas, a partir de julgamentos e descrições. Em segundo plano, temos a proposta de avaliação formativa, a qual se cumpre de forma contínua, delimitando se o alunado está apto a prosseguir tendo em vista suas devidas insuficiências no início do processo de aprendizagem, visando uma próxima etapa.

Há ainda a diagnóstica, que concerne a verificação das possibilidades de continuação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, além disso, também serve para descortinar as “deficiências” dos alunos, e assim fornecer um novo planejamento de ensino. Tal avaliação geralmente é utilizada no início de uma unidade ou assunto, com a finalidade de conhecer os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, os profissionais da educação procuram unir as três visões, isso porque se reconhece a necessidade de articular as funções desenvolvidas pela avaliação somativa, formativa e diagnóstica. Conforme as autoras Gonçalves e Larchert (2011, p. 57-58):

A avaliação enquanto concepção de educação não tem uma única linha teórica e prática que a sustente, nem um paradigma aceito por todos; o que existe é uma variedade de formas e maneiras de avaliar. A avaliação da aprendizagem se apresenta nas seguintes modalidades: somativa, formativa e diagnóstica.

Como se pode observar, não há um paradigma aceito por todos quando se trata de avaliação da aprendizagem. Neste contexto, Fernandes (2009) afirma que existem três razões pertinentes para provocar uma mudança nas atuais práticas de avaliação. A primeira seria em relação ao desenvolvimento das teorias da aprendizagem, a segunda, o desenvolvimento das teorias do currículo; e a terceira, a democratização das escolas públicas.

A primeira razão – que diz respeito às teorias da aprendizagem – nos revela que determinadas teorias centravam-se em testes cujas respostas estariam atreladas a pontuais memorizações de respostas. Trata-se de uma concepção de aprendizagem de estímulo-resposta-estímulo, o chamado *behaviorismo*, o qual tem a repetição como uma forma satisfatória de aprendizado. Tal concepção de aprendizagem se mostra superficial, pois condicionam os alunos a uma mera reprodução de respostas, desprovida de processos complexos de pensamentos, limitando os educandos a gravarem informações e impossibilitando-os a tornarem-se sujeitos ativos na construção de conhecimentos.

A segunda razão digna de provocar mudanças na avaliação é o desenvolvimento das teorias do currículo. Os currículos de hoje são mais complexos em comparação aos currículos de trinta anos atrás. Tais currículos nos lançam desafios e seguem muito além do que memorizações de conhecimentos e procedimentos cotidianos. Ao passo que estes currículos foram atualizados e modificados, convém estender esta mudança para a avaliação. Tal prática seria desenvolvida com tarefas desafiadoras para os alunos, em forma de avaliação contínua, tendo os educandos como sujeitos principais que participam ativamente neste processo de avaliação.

A terceira razão para se motivar uma mudança na avaliação da aprendizagem diz respeito à democratização dos sistemas educativos. Isso significa que a forma de organizar uma avaliação pode ou não motivar os alunos a estudarem e a compreenderem suas limitações e potencialidades, ou até mesmo desinteressá-los. Cabe salientar que a avaliação também possui um papel de segregação, isso porque pode melhorar a autoestima dos educandos ou até mesmo piorá-la. Perante esta situação, faz-se necessário repensar o par teoria e prática da avaliação da aprendizagem, visto que se objetiva influenciar a motivação dos alunos, bem como promover o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e senso crítico. A respeito disso:

Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 2001, p. 16 - 17)

No rol destas reflexões, cumpre pensar no processo avaliativo vigente no contexto escolar. Luckesi (2015) nos afirma que a avaliação da aprendizagem é uma especificidade do processo avaliativo. Isso quer dizer que a avaliação vai ser sempre igual as outras, isso porque funciona igual para todos os objetos, seja em uma empresa, na política ou numa escola, por exemplo. Independente do campo que se integra, a avaliação terá como objetivo propiciar decisões que produzam um resultado mais satisfatório.

Nas instituições escolares, é comum observarmos o uso dos termos *avaliação* e *exame*, ou até mesmo o uso destes termos como sinônimos. Segundo Luckesi (2015), há um equívoco instaurado no meio educacional entre o ato de avaliar e o ato de examinar, pois praticamos exames e chamamos estes exames de avaliação.

Sobre o ato de *examinar*, o autor supracitado nos afirma que existem três características básicas: ser pontual, ser classificatório e ser seletivo. A primeira característica diz respeito ao que interessa no momento da aprendizagem. O que importa no exame é o que foi detectado no momento daquele exame, ou seja, não interessa o que estava acontecendo antes nem o que vai acontecer depois. Com base nesta característica, o aluno pode até ser competente, mas se responder mal às perguntas, mesmo que tivesse um bom desempenho antes, não será levado em consideração.

A segunda característica confere o exame ser classificatório, ou seja, os exames classificam ou não uma dada aprovação. Tendo em vista que o aluno possui um histórico escolar, um boletim de notas, haverá sempre uma classificação para o aluno como registro de nota, certificando se o mesmo é ou não um bom estudante.

A terceira característica apresentada aponta o exame como seletivo, ou seja, como instrumento capaz de selecionar e excluir uma parte ou uma grande parte da população escolar. Em termos de exames em grande escala, podemos citar, como exemplo, o vestibular. Isso significa dizer que além dos exames serem, por excelência, seletivos, também são excludentes.

Em contrapartida, o termo *avaliação* possui três características que diferencia do exame: não ser pontual, ser dinâmica e ser includente. Tais características mobilizam uma autoavaliação por parte do educando e tem como processo ser contínuo. Em relação à primeira característica da avaliação, a de não ser pontual, este tipo de particularidade leva em consideração o que estava acontecendo antes em termos de aprendizado, o que está acontecendo agora e o que pode vir a acontecer depois.

A avaliação é dinâmica, pois, diferentemente do exame, ela não classifica; ela diagnostica o que está ocorrendo para que haja a possibilidade de um crescimento, de uma melhoria por parte do aluno. A terceira característica refere-se à avaliação como um instrumento includente, ou seja, que tem como objetivo trazer o aluno para aprender e não para excluir.

É válido salientar que alguns autores também nomeiam a avaliação como diagnóstica, como formativa, como dialética, entre outros nomes. Luckesi (2015) afirma que todos estes adjetivos tornam-se redundantes pelo fato da própria avaliação carregar consigo tais características:

Então se deram muitos nomes à avaliação. Então se diz assim que a avaliação é diagnóstica, que ela é formativa, que ela é dialética, que ela é dialógica, que ela é mediadora. Todos esses

nomes, esses adjetivos que são atribuídos à avaliação, todos eles são redundantes. Porque sendo avaliação, obrigatoriamente ela tem que ser mediadora, dialética, dialógica, formativa etc. Então cada autor deu um nome, um adjetivo a sua forma de entender a avaliação, mas em todo caso, a avaliação sempre tem essa característica da dinâmica porque ela propicia uma condição mais satisfatória. (LUCKESI, 2015)

Conforme observamos, existem dois conceitos referentes ao processo avaliativo. O termo *avaliar* é mais abrangente, visto que se estabelece no aluno de forma contínua, ou seja, o discente estará sempre sendo avaliado e formado. Diferentemente deste sentido, o termo *examinar* visa classificar, excluir, quantificar, o que impossibilita um acompanhamento contínuo do aluno, estabelecendo-se apenas uma visão redutora a respeito do processo avaliativo.

Com o propósito de analisarmos que tipo de concepção os docentes têm acerca da avaliação da aprendizagem, um questionário composto de cinco questões foi aplicado para ser respondido (questões abertas) por estes profissionais. Questionados sobre qual a concepção de avaliação que os docentes tinham, podemos perceber que um professor e a coordenadora pedagógica consideram a avaliação como um *processo* em que se pode mensurar o avaliado, o professor e todas as circunstâncias que contribuem para a formação do avaliado. Ao responderem a pergunta se consideravam que existem diferentes tipos de avaliação, foi unânime relatar que sim, pois os docentes mencionaram que a avaliação não é entendida apenas como um instrumento avaliativo único, mas sim como uma forma avaliar o aluno, a qual pode ser contemplada com trabalhos, seminários, simulados e até mesmo em uma conversa na sala de aula.

Quando questionados se o instrumento prova era satisfatório para avaliar os educandos, a coordenadora mencionou que não, isso porque considerava esse instrumento inibidor. Já o docente veterano respondeu que considerava satisfatório em parte, isso porque o aluno poderia comprometer seu rendimento escolar devido à ansiedade e nervosismo advindos da prova. O professor recém-chegado à escola informou que não considera a prova, em seu modelo tradicional, um instrumento satisfatório, isso porque compreende que a maioria dos alunos só visa o estudo para obtenção de nota, ou seja, não pensam em uma aprendizagem significativa.

Ao serem questionados se consideravam os termos *avaliar* e *examinar* diferenciados, o professor recém-chegado mencionou que desconhecia as diferenças teóricas que circundavam estes termos. O docente veterano considera que avaliar é quantificar e examinar é sondar. A

coordenadora argumentou que sim e não, uma vez que dependia do avaliador/examinador.

A última pergunta indagou de que forma os docentes costumavam avaliar seus alunos. O professor novato mencionou que avalia seus alunos observando as construções de sentido através do objeto de estudo que se trabalha no momento. Afirmou ainda que, sempre que possível, tenta explorar várias formas de ensino: a visual, a sonora, a falada e a escrita. O professor veterano afirmou que costumava avaliar seus alunos através de provas, simulados, trabalhos e seminários. A profissional pedagógica afirmou avaliar seus alunos durante as aulas, durante as apresentações de trabalhos, durante as explicações dos conteúdos e em exercício (prova).

Os dados obtidos apontam que a concepção adotada pela maioria dos docentes é a de exame, tendo em vista a classificação, a soma e a prontidão em mensurar o conhecimento num dado momento. Percebemos também que a visão do docente recém-chegado à escola e menos experiente em termos de saber experiencial é a que mais se aproxima da noção-conceito de avaliação enquanto instância contínua, não no sentido de memorização, mas no sentido de desenvolvimento de competências e habilidades.

Tardif (2002) afirma que a relação dos docentes com os saberes não se limita a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas que sua prática se articula a diferentes saberes, com os quais o corpo docente possui diferentes relações. Sendo assim, o saber docente se constitui como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Neste sentido, podemos perceber que apesar do pouco tempo na docência em comparação aos outros, o professor novato na instituição nos aponta uma posição que considera o aluno, o meio e todo o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se ter consciência da sua responsabilidade como formador. Podemos inferir que a conduta exercida pelo docente é advinda da adaptação que o mesmo adotou considerando o que era ou não desnecessário para sua prática:

[...] A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p.53)

Em relação à prática de avaliação adotada pela escola, verificamos que esta encontra-se citada não no Projeto Político Pedagógico da instituição, mas sim no Regimento Interno, datado em novembro de 2009. Tal documento menciona que a

avaliação variará em uma escala de zero a dez e que corresponderá à avaliação quantitativa e qualitativa, ou seja, uma será de modo conteudista e a outra versará de modo qualitativo considerando os aspectos de participação, comportamento, pontualidade e assiduidade do aluno.

Convém ressaltar que ao longo do Regimento Interno os nomes utilizados são *avaliação*, *instrumento avaliativo* e *verificação*, citando o termo *prova* apenas no artigo do documento que se refere à recuperação. Percebemos que há também uma reprodução da Lei de Diretrizes e Bases quando é evidenciado de que forma a avaliação se procederá na escola “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;” (LDB, 1996)

Com base nestas informações, observamos que há na instituição uma noção teórica acerca da avaliação da aprendizagem enquanto uma atividade processual e formativa, contudo, tal conhecimento não é aplicado fidedignamente à prática, uma vez que a maioria dos docentes não faz uso deste tipo de avaliação, utilizando-se apenas do método tradicional de aprendizagem, com vistas ao ensino repetitivo, reprodutivo e condicionado.

CONCLUSÕES

Dado o exposto, podemos considerar que apesar do conhecimento proposto pelos documentos oficiais da educação e das teorias da avaliação da aprendizagem, a maioria dos docentes ainda continua utilizando em gestão o método arraigado do exame, tendo em vista seu caráter classificatório, pontual e certificativo. A avaliação feita pelos professores não somente contempla a instância do instrumento avaliativo, mas também propõe aos alunos outras formas de avaliação como simulados, seminários, trabalhos em grupo, entre outras atividades; embora essa proposta seja abrangente, ainda assim torna-se limitada, uma vez que caracteriza-se como uma prática centralizada apenas em formar o aluno para nota e não para o aprendizado.

A pesquisa nos aponta que tanto os alunos quanto a maioria dos professores estão cristalizados na concepção de avaliação enquanto *exame*, e isso acontece pelo fato da organização escolar obedecer uma sistemática pedagógica a qual se destina a uma aprovação ou reprovação. Os exames estão acondicionados na pedagogia tradicional, de maneira que o ser humano é um ser pronto e pontual. Esta prática se contradiz

com a concepção de avaliação que deve ser processual e dinâmica, e nessa seara o exame torna-se insuficiente como parâmetro de aprendizado dos alunos, visto que deve-se possuir uma pedagogia construtiva que promova a motivação de estudar, de inventar e de criar. Neste sentido, torna-se necessário repensar a prática docente no segmento avaliativo, bem como a própria organização sistemática pedagógica neste aspecto, tendo em vista a apropriação teórica e prática do termo *avaliação* por parte da instituição e do corpo docente, de modo a melhor contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009, 29-41.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CONCURSO PROFESSOR (EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL 1). Avaliação da Aprendizagem Cipriano Luckesi Série Encontros. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NbHdgMGV1y0>>. Acesso em 09 de setembro de 2017.
- LDB <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf> Acesso em 27/04/2016.
- Avaliação da aprendizagem: Pedagogia, módulo 4, volume 6 –EAD/Elaboração de conteúdo: Alba Lúcia Gonçalves, Jeanes Martins Larchert. Ilhéus, BA: EDITUS, 2011. 100 P.: II