

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTRADIÇÕES REVELADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Delane Cristina Galiza Lourenço

*Universidade Federal de Campina Grande
delanelourenco@hotmail.com*

Resumo: Sabemos que a *avaliação* se faz presente na vida das pessoas em várias circunstâncias (na vida escolar, acadêmica, profissional) e, por isso, envolve muitas concepções e conotações diferentes, o que o torna um tema necessário a ser debatido e pesquisado. No contexto educacional, a avaliação do ensino-aprendizagem, muitas vezes, é considerada como uma problemática e um processo desafiador do trabalho docente, tendo em vista a sua relação com a mobilização de diversos saberes e o compromisso indissociável entre o binômio educativo: avaliação-aprendizagem. Essa complexidade, vivenciada no cotidiano escolar, revela aspectos relevantes para repensar as políticas de formação de professores e o processo de profissionalização docente, desde a formação inicial até a formação continuada, dadas as suas fragilidades. Considerando isso, este trabalho visa apresentar as concepções e as estratégias de avaliação utilizadas nas séries finais do Ensino Fundamental numa escola da rede privada. Nosso *corpus* é composto das respostas aos questionários dadas pelas três professoras, a gestora e quatro alunos de uma escola da rede privada, no município de Campina Grande (PB), a respeito de concepção e prática de avaliação e três provas aplicadas pelas professoras pesquisadas. Para analisá-los levamos em consideração as concepções de avaliação problematizadas por André & Passos (2002), Hadji (2001) e Luckesi (2003), a saber; *exame versus avaliação*; avaliação somativa, cumulativa, formativa. Nossa metodologia se pauta por um viés descritivo-interpretativo, de abordagem predominantemente qualitativa, cujo enfoque é de caráter bibliográfico e documental. Como resultado da pesquisa, constatamos que a avaliação ainda é concebida como exame e/ou quantificação da aprendizagem se sobrepõe à prática de avaliação formativa. Isso se dá, provavelmente, pela concepção de ensino e aprendizagem e avaliação que os professores concebem e incorporam na sua prática.

Palavras-chave: Avaliação escolar, Formação de professores, Ensino e aprendizagem

INTRODUÇÃO

Apreciar, analisar, classificar, selecionar e atribuir valores são significados utilizados no senso comum para conceituar o termo avaliação. Catani e Gallego (2009, p. 09), considerando também esses pressupostos, afirmam que a avaliação deve ser compreendida a partir de duas perspectivas: a primeira diz respeito à avaliação como um conjunto de significações individuais dos processos de classificações e exames aos quais os sujeitos são submetidos no decorrer da vida, a segunda deve ser igualmente compreendida no domínio das experiências cotidianas, vinculadas ou não à escola e ao conjunto de significações sociais dos processos que buscam classificar, hierarquizar, verificar, calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos.

As autoras, ao afirmarem que a avaliação deve ser também compreendida no domínio das experiências cotidianas, partem da perspectiva de que o indivíduo, ao longo de sua vida, faz escolhas, seleciona, medita, considera e reconsidera aquilo que é ou não melhor para si.

Na prática escolar, a avaliação também deve possuir esse caráter reflexivo apontado por Catani e Gallego (2009), haja vista que o principal objetivo da escola é criar condições para que o aluno aprenda, reflita e amplie os conhecimentos apreendidos em sala. Nessa perspectiva, a avaliação escolar deve comprometer-se principalmente com a aprendizagem, não somente como uma forma de julgar o aluno. É relevante ressaltar que não existe neutralidade no ato de avaliar. Como já foi mencionada anteriormente, essa ação sempre será pautada em valores e significados sociais (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 20).

Considerando o caráter complexo e relevante da avaliação escolar, lançamos os seguintes questionamentos: quais são as concepções de avaliação subjacentes no âmbito escolar? Quais as concepções de avaliação que os professores concebem em sua prática?

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as concepções e as estratégias de avaliação utilizadas nas séries finais do Ensino Fundamental numa escola da rede privada de Campina Grande.

Este trabalho está organizado em quatro seções. Logo em seguida a esta introdução, teremos a segunda seção, a qual discorre o percurso metodológico da pesquisa. 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

Para a pesquisa utilizamos (i) as respostas aos questionários dadas pelas três professoras, a gestora e quatro alunos de uma escola da rede privada, no município de Campina Grande (PB), e (ii) três provas aplicadas pelas professoras pesquisadas, conforme está apresentado no quadro 1. Classificaremos as docentes em professora 1, professora 2 e professora 3; aluno 1 e aluno 2 e a gestora da escola.

Quadro 1: Perfil das professoras e gestora participantes da pesquisa.

Caract.	Sexo	Idade	Área de atuação	Formação acadêmica	Rede de ensino	Tempo de experiência na área
Sujeitos						

Professora1	Feminino	36 anos	Geografia	Licenciatura plena em Geografia e em Pedagogia	Particular	20 anos
Professora2	Feminino	30 anos	Matemática	Mestre em Ensino de Matemática	Particular	7 anos
Professora3	Feminino	27 anos	Ciências	Licenciatura Plena em Pedagogia e Curso de Capacitação em Ciências Naturais	Particular	6 anos
Gestora	Feminino	30 anos	Gestora	Licenciatura em Letras	Particular	9 anos

Pelo quadro 1, verificamos que as participantes têm faixas etárias próximas, entre 29 e 36 anos, são do sexo feminino. Além disso, elas têm formação em licenciatura, no que podemos inferir que as participantes da pesquisa tiveram contato com teorias de avaliação.

Quadro 2: Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Características Sujeitos	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Repetência escolar
Aluno 1	Feminino	9 anos	6º ano	Não
Aluno 2	Feminino	12 anos	7º ano	Não
Aluno 3	Feminino	12 anos	8º ano	Não
Aluno 4	Masculino	14 anos	9º ano	Não

Conforme o quadro 2, observamos que os alunos têm faixas etárias próximas, entre 9 a 14 anos, estão cursando os anos finais do fundamental (6º a 9º) e não são repetentes. Essas informações são importantes para considerar a visão que eles têm sobre avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando pensamos em avaliação diversos conceitos são evocados. Como essa prática está atrelada aos conceitos de ensino e aprendizagem, a cada nova concepção de ensino estabelece-se uma nova percepção sobre avaliação.

A noção de avaliação no âmbito escolar surge sob a forma de exames e provas usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16)

No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Todavia, os exames escolares, como praticados hoje em nossas escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua conseqüente prática educativa (LUCKESI, 2003, p. 16).

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. Contudo, torna-se importante ressaltar que a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática.

A ideia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo. A partir dessa concepção, o professor se preocupa em comprovar o rendimento do aluno através de notas (medida). Segundo Hadji (2001), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável” (p. 27).

Defendendo a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003, p. 11) afirma: historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da



avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”. Por essa razão, o autor denomina de *Pedagogia do Exame* essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Para esse autor, também podemos verificar os resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e que, segundo ele, mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (p.8).

Como reação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, segundo Saul (1988), a partir da década de 1960, surgem inúmeras críticas sobre os modelos e práticas da avaliação em nossas escolas, verificando-se um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. Nesse sentido, a autora se refere à busca de alternativa para a avaliação escolar:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45)

Segundo Perrenoud (1999), neste momento, o que se propõe é uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação. Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades, visando a uma maior qualificação, e não somente uma quantificação da aprendizagem.

Podemos observar essa proposta nas inovações preconizadas pela nova LDB (Lei 9.394, de 20/12/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional): 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.¹ Contudo, é relevante salientar que o fato da avaliação na perspectiva formativa estar incluída na lei não significa, necessariamente, a garantia de mudança nas escolas. Conforme André & Passos (2002, p. 186):

As propostas de mudanças somente deixam de se constituir em intenções, quando os envolvidos diretamente no cotidiano das escolas se convencem da importância de realizá-las, compreendem por que as estão realizando, recebem orientação e dispõem dos meios para concretizá-las.

¹ L.D.B./9394 – dezembro 1996. Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das disposições gerais – Artigo 24.

A avaliação não deve ser instrumento de punição, castigo, mecanização do conteúdo; deve, sim, ser concebida como aprendizagem, processo, conhecimento. A avaliação é mais um momento de aprendizagem, e não de exclusão. É troca de conhecimento, e não um “acerto de contas”. É para facilitar, e não dificultar. É para compreender, e não memorizar.

Ao analisarmos os dados identificamos duas concepções de avaliação. A primeira evidencia a prática de avaliação como classificação da aprendizagem do aluno. Já a segunda concepção considera a avaliação como um processo contínuo analisando o aluno como um todo. Cabe salientar que essas concepções surgem, muitas vezes, combinadas e/ou confusas nos dados analisados.

A primeira concepção foi identificada nas respostas dadas pela gestora, professoras 2 e 3, gestora e alunos, conforme ilustramos a seguir:

Exemplo 1: O que você entende por avaliação?

Prof.2: “É um processo contínuo, cumulativo e sistemático, com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem de cada aluno em relação ao conteúdo visto em sala.”

Prof.3: “Para mim, avaliação é uma forma de fazer com que os alunos possam transmitir o que compreendeu sobre o conteúdo ministrado em sala de aula.”

Gestora: “Avaliação é um processo que deve ser desenvolvida continuamente enquanto um meio para medir a qualidade do aprendizado do aluno na perspectiva de oferecer meios para a evolução da aprendizagem do aluno.”

Através das respostas dadas pelas professoras e gestora compreendemos que elas concebem a avaliação como um método para verificar se o aluno aprendeu (ou memorizou) o conteúdo, ou como um meio de medição da qualidade. Perspectivas que vão ao encontro a teoria de avaliação quantitativa ou pedagogia de exames problematizadas por Luckesi (2003) e Perrenoud (1999).

Cabe salientar que as professora 2 e a gestora demonstram, nessas respostas, que não conhecem claramente teorias de avaliação, pois há uma ambiguidade nas respostas. A professora 2, por exemplo: utiliza termos da avaliação formativa (contínua, cumulativa, diagnóstica), porém concebe a avaliação voltada para o conteúdo (sistemática, conteudista), conforme a prática quantitativa. A gestora também se confunde a respeito das teorias quando afirma que avaliação é um processo contínuo, no entanto revela que essa prática é “um meio para medir a qualidade do aprendizado do aluno”. Portanto, elas demonstram que não tem um conhecimento reflexivo e dicotômico em relação às teorias de avaliação.

Com relação aos alunos percebemos, nas respostas dadas, o reflexo da concepção de avaliação entendidas pelas professoras e gestora. Vejamos:

A1: “[avaliação] é para os professores avaliarem os alunos, para entender o que os alunos sabem daquela matéria”.

A2: “Ver seu desempenho em relação aos estudos.”

A3: “Eu acho muito importante o professor avaliar, pois irá ver o nosso nível de aprendizagem”.

A4: “Uma medida na qual visa os níveis de aprendizagem do aluno.”

Observamos que todos os alunos entendem a avaliação como verificação da aprendizagem, como uma forma de mensurar a assimilação do conteúdo. Percebemos que essas respostas repercutem diretamente a forma como os professores concebem a avaliação. A partir dessas respostas percebemos, ainda, o caráter controlador que a avaliação exerce no ambiente escolar.

Com relação à resposta dada pela professora 1 identificamos a presença da segunda concepção (avaliação como um processo contínuo analisando o aluno como um todo).

Prof.1: “A avaliação é um processo contínuo, aonde devem ser considerados todo o desenvolvimento do aluno, bem como sua aprendizagem no decorrer dos bimestres.”

A respeito da importância da avaliação, as professoras responderam de acordo com a primeira concepção. Vejamos:

Exemplo 2: Para você, para que serve a avaliação?

Prof.1: “ A avaliação nos fornece subsídios para verificarmos a aprendizagem dos alunos, porém não é o principal recurso”.

Prof.2: “Para verificar o que os alunos entenderam sobre um determinado conteúdo, para que o professor possa planejar atividades de acordo com as dificuldades dos alunos”.

Prof.3: “A avaliação é uma forma de tentar medir o nível de aprendizado de cada aluno, assim como tentar identificar alguma falha no método de ensino e tentar buscar alguma solução. Sendo assim não vamos nos preocupar apenas em reprovar e aprovar nossos alunos, como também tentar acompanhar toda a bagagem dos mesmos. Por isto é necessário realizar não só avaliação escrita como continuamente”.

De acordo com as respostas dadas pelas professoras observamos que elas identificam a avaliação como um instrumento de verificação da aprendizagem (ou do conteúdo), baseada na concepção quantitativa, entretanto elas explicam que essa prática não se resume somente a isso. A professora 2, por exemplo, acredita que a avaliação serve para “verificar o que os alunos entenderam sobre um determinado conteúdo” com intuito de “planejar atividades de acordo com as dificuldades dos alunos”, ou seja, ela verifica para reorganizar o seu planejamento, essa concepção tem a ver com a avaliação prognóstica (ou diagnóstica) apresentada por Hadji (2001). A professora

3, diz que a “avaliação é uma forma de tentar medir o nível de aprendizado de cada aluno” (avaliação quantitativa), mas também “tenta identificar alguma falha no método de ensino e tentar buscar alguma solução” e “tenta acompanhar toda a bagagem dos mesmos” (avaliação prognóstica). Percebemos, portanto, nessas respostas, que as professoras não têm um entendimento claro sobre o que consiste a avaliação, há várias teorias subjacentes nessas respostas dadas. Ora a avaliação é medida, classificatória, ora a avaliação é formativa.

Exemplo 3: Como você organiza a avaliação em sua sala de aula? A mesma proposta avaliativa é realizada em todas as turmas?

Prof.1: “Realizo avaliação contínua com os alunos levando em consideração a postura dos discentes em sala de aula, bem como exercícios, seminários e provas. Essa proposta é realizada em todas as turmas.”

Prof.2: “A avaliação é contínua e cumulativa, na qual observo a participação na aula, realização de atividades em casa e em sala de aula e também a assiduidade. Também aplico “provas”² para verificar se os alunos assimilaram o conteúdo. Faço assim em todas as turmas.”

É relevante observar, a partir dessas respostas, a recorrência da palavra “contínua” para se referir à avaliação, visto que não sabemos claramente o que significa essa palavra para as professoras. Contudo, podemos inferir que avaliação contínua, para as docentes, se configura como um conjunto de atividades (exercício, seminários, provas), comportamentos, assiduidades dos alunos que vão se acumulando a fim de, no final do bimestre, atribuir uma nota.

Cabe destacar a resposta da professora 1 a respeito de levar em consideração para avaliar “a postura do discente em sala de aula”. Supomos que a docente se refere ao comportamento do aluno em sala de aula como influência em sua avaliação. Essa visão está relacionada a avaliação na perspectiva epistemológica, conforme Schaff (1986, *apud* ANDRÉ & PASSOS, 2002). Nessa perspectiva, “a aprendizagem consiste em mudanças observadas no comportamento do sujeito” (p. 180).

Com relação aos alunos, também questionamos se eles sabem como funciona a avaliação da sua aprendizagem.

Exemplo 4: Você sabe, claramente, como funciona a avaliação da sua aprendizagem realizada por seus professores?

A1: “Sim”.

² Grifo da professora.

A2: “Sim, porque eles explicam o assunto das avaliações, de trabalho, atividades, etc.”

A3: “Sim, através de exercícios, provas.”

A4: “Sim. Os professores geralmente ditam o roteiro do bimestre, como é sua forma de avaliar os alunos.”

Com exceção da A1 que se limita em afirmar, os outros alunos explicam como funciona a avaliação proposta pelos professores. Percebemos nas respostas dos alunos a recorrência da prática de avaliação entendida como verificação da assimilação do conteúdo, visto que, para os discentes, a avaliação se resume a provas, trabalhos, exercícios que objetivam a atribuição de nota.

A última pergunta do questionário diz respeito à elaboração e ao conhecimento que os professores e gestora têm ou deveriam ter sobre o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola. É um documento que deve ser elaborado pelos membros da escola e comunidade, no qual deve conter as concepções educacionais e pedagógicas adotadas pela instituição de ensino.

Exemplo5: Para organizar seu método avaliativo, você teve acesso ao PPP da escola? Caso não tenha tido contato, você acredita que a sua avaliação corresponde com a necessidade educacional dos seus alunos? Por quê?

Para essa pergunta, todas as professoras responderam que não tiveram acesso ao PPP da escola, mas que acreditam que estão realizando um bom trabalho pedagógico e que atendem as necessidades da escola, como podemos observar na resposta dada pela professora 1:

Prof.1: “Não tive acesso ao PPP da escola, porém acredito sim que correspondo às expectativas educacionais da escola, pois tento buscar além do livro didático atividades complementares para enriquecer ainda mais o conteúdo exposto pela própria escola.”

Consideramos uma falha a não participação ou conhecimento do professor acerca do PPP, já que é um documento que serve para direcionar a prática pedagógica do professor de acordo com os parâmetros estabelecidos por cada escola. Sem essa orientação, no que concerne a avaliação, o professor busca suprir essa ‘carência’ através de outros meios, como o livro didático, suas vivências escolar ou em sala de aula.

Instrumentos de avaliação

Conforme Hoffmann (2009), os instrumentos avaliativos compõem-se das provas, dos testes e das atividades. Então, consideramos relevante observarmos as provas das professoras que

responderam o questionário com o objetivo de estabelecer uma comparação entre as respostas dadas pelas professoras³ e a forma como cada uma delas organizam suas provas.

Ao analisarmos as provas das professoras 1,2 e 3 – destinadas aos anos do 6º ano dos anos finais do fundamental – identificamos que o objetivo das docentes era verificar a quantidade de conteúdo que o aluno aprendeu, conforme ilustramos numa questão abaixo referente à prova elaborada pela professora de matemática:

Passa do sistema de numeração romana para o nosso sistema de numeração:

- a) CCCLXXIV
- b) DCLXXV
- c) LXXXVI”

Percebemos, nessa questão, que a professora tem como foco saber se o aluno decorou o assunto (números romanos), pois ela propôs uma questão que não leva em conta a realidade do aluno (do ponto de vista de uma avaliação formativa, qual o intuito do aluno saber transformar o sistema de numeração romana para a arábica?), mas sim a verificação da aprendizagem do ponto de vista do conteúdo.

Observamos essa mesma concepção nas provas de geografia:

À medida que a Terra foi se formando, sua evolução foi deixando marcas chamadas fósseis. O que são Fósseis?

Para responder a essa questão, o aluno deveria somente decorar o conceito de fósseis, ou seja, não uma problematização para que discente infira, compare ou analise.

Esses dados nos revelam como as professoras interpretam e reproduzem a avaliação escolar com base em suas concepções de ensino e aprendizagem, vivências e conhecimento. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (p.173)

Considerando, então, essa condição do professor, como avaliador, de atribuir sentidos e significados à avaliação podemos compreender que a concepção de avaliação como exame (pontual, classificatório e excludente)⁴ subjaz ainda no contexto escolar.

³ Ver exemplo 3.

⁴ Conforme Luckesi (2003).

CONCLUSÕES

Ao analisarmos os dados verificamos a recorrência do ato avaliar e examinar considerados pelos sujeitos participantes como uma prática indissociável ou até mesmo unívocas. Além disso, percebemos que a avaliação entendida como exame e/ou quantificação da aprendizagem se sobrepõe à prática de avaliação formativa. Isso se dá, provavelmente, pela concepção de ensino e aprendizagem e avaliação que os professores concebem e incorporam na sua prática, conforme apregoa Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

Os dados nos revelam que a avaliação quantitativa, surgida no século XVI, ainda tem um peso determinante no contexto escolar. Visto que é uma concepção dominante e que mantém certo disciplinamento, uma imposição para que toda escola funcione sem grandes problematizações e com resultados rápidos. Hoje (Século XXI), segundo Luckesi (2002), usa-se a denominação de avaliação, mas a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação tem se resumido à aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e costumeiras de serem executada.

Com relação aos alunos, observamos que a concepção de avaliação subjacente na escola reflete diretamente em suas respostas. Identificamos, assim, que a avaliação se resume a atividades escritas, provas, medição como uma forma de atribuição de nota e de “controle” do comportamento da turma. Para os alunos, a avaliação é o instrumento que o professor utiliza para verificar se eles assimilaram o conteúdo.

Cabe salientar também que mesmo as professoras e a gestora serem formadas em licenciatura elas reproduzem (através das respostas dadas ao questionário e das provas) uma concepção confusa acerca da avaliação. Podemos apresentar como possíveis causas para isso: falhas na formação docente e/ou continuada; no encaminhamento didático pedagógico do professor, pois sabemos que uma das deficiências da prática escolar está relacionada com a dificuldade de se estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática; ou até mesmo um condicionamento desses professores às regras da escola.

Diante das inúmeras dificuldades, os professores, inevitavelmente, não podem deixar de desenvolver um processo de avaliação da aprendizagem, como condição de trabalho. Contudo, é relevante destacar que a escola (e não somente o professor) como um todo tem um papel importante no processo de avaliação, uma vez que essa prática está voltada para o ensino, para o cotidiano em sala de aula e para a forma de organização do trabalho pedagógico.

Por fim, acreditamos que a avaliação escolar – baseada na prática reguladora e processual da aprendizagem – configura-se como um dos pontos principais para uma prática pedagógica competente. Uma vez que deve estar a serviço da aprendizagem e voltada para a transformação social e não a sua cristalização esvaziada de sentido.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli E.D.A. & PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, Anna Ma. Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Learning Thomson, 2002, p. 177-195.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CATANI, D. B. & GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

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