

A PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA EM UMA ÓTICA EMANCIPATÓRIA: A TENDÊNCIA HISTÓRICO – CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

Simone da Costa Silva ¹
Janine Oliveira Cardeal Bomfim ²

RESUMO

Nesta sociedade cada vez mais desigual se faz necessário que os processos educativos estejam embasados em uma perspectiva emancipatória de educação para que se problematize esta realidade com vista a sua superação. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha clareza de que como se deve configurar a prática pedagógica dentro desta ótica para que toda a sua atuação esteja coerente com essa vertente. Nesse sentido, este trabalho parte do objetivo de apresentar um estudo que teve como escopo a análise das atividades de ensino e avaliação dentro da tendência pedagógica histórico-crítica, cuja tendência se qualifica como uma das linhas emancipatória de educação. A partir disso, este trabalho apresenta um estudo bibliográfico embasado em autores como: Wittman; Klippel (2010), que abordam as duas grandes tendências atuais do campo educativo: a mercadológica e emancipatória; Melo e Urbanetz (2008), que tratam especificamente da corrente pedagógica Histórico-crítica; Both (2012); Luckesi (1998 e 2011); Hadji (2001), entre outros, que apresentam a avaliação para além das relações de autoritarismo. A partir da reflexão aqui levantada, conclui-se, portanto, que os saberes devem ser trabalhados a partir da problematização da realidade social, cujo métodos utilizados no ensino deve fazer uma articulação entre educação e sociedade, de modo que o ponto de partida de toda prática pedagógica seja a prática social. Também será necessário estar atento às concepções de avaliação adotada em sala de aula, pois na perspectiva histórico-crítica o saber estará sempre em construção, sendo assim, o aluno deverá ser avaliado continuamente para que haja a possibilidade de se perceber os avanços apresentados pelos estudantes durante todo o percurso de aprendizagem, superando assim, as práticas autoritárias construídas ao longo da história da avaliação educacional.

Palavras-chave: Perspectiva emancipatória, Pedagogia Histórico-crítica, ensino, avaliação.

INTRODUÇÃO

Apesar de atualmente existir uma grande discussão em torno das práticas pedagógicas ofertadas nas escolas com o objetivo de superar as tendências de ensino que

¹ Professora Doutora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, simonecostaufal@gmail.com;

² Professora Doutora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, janine.cardeal@cedu.ufal.br.



apresentam os saberes como verdades prontas e acabadas que alienam os sujeitos, tem-se assistindo cada vez as posturas cotidianas em sala de aula assumirem uma tendência de ensino cada vez mercadológica, pois é comum entre os professores a crença de que eles apresentam uma postura emancipadora, no entanto, os elementos como a metodologia de ensino e avaliação envolvidos em sua ação pedagógica acabam não condizendo com essa proposta.

Neste sentido, é imprescindível um momento reflexivo sobre as práticas de ensino e avaliação em uma perspectiva de ensino emancipador para que exista uma coerência entre todos os componentes envolvidos no processo educativo. Com base nisto este trabalho parte da seguinte problemática: **Por que se faz necessário repensar as práticas de ensino e avaliação em uma perspectiva de ensino histórico-crítica?**

Segundo Wittman; Klippel (2010) as propostas de ensino-aprendizagem podem assumir duas grandes tendências de ensino: a mercadológica e a emancipadora, com base nisto, os autores afirmam que hoje, o trabalho pedagógico constrói-se na contradição entre essas tendências.

Ainda conforme os autores, a tendência mercadológica reduz o aluno a uma simples mercadoria humana que deve ser preparada para ser comprada como capital humano. Enquanto que, a proposta emancipadora toma como base a construção do novo, da esperança de se construir uma sociedade melhor que supere as desigualdades sociais existentes.

Na perspectiva emancipadora, há uma consciência do sempre inacabado, ou seja, que sempre é possível reconstruir e o conhecimento deverá ser trabalhado não como produto e sim como processo, devendo estar acessível a todos, independente da classe social. Com base nisto, é possível considerar que a tendência de ensino histórico-crítica é a proposta de ensino-aprendizagem mais coerente com um projeto emancipador educacional.

Diante disto, este trabalho parte do objetivo de refletir sobre as práticas de ensino e avaliação em uma perspectiva emancipatória, a tendência histórico-crítica, pois na atualidade é extremamente relevante uma ação pedagógica que problematize a realidade, sendo ainda necessária uma reflexão de como deve ser todo trabalho pedagógico conforme esse pressuposto.

Para atingir o objetivo proposto para a presente discussão foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em autores que abordam a temática apresentada neste trabalho, os autores foram: Wittman; Klippel (2010); Melo e Urbanetz (2008); Both



(2012); Luckesi (1998 e 2011); Hadji (2001), entre outros. Embasado nestes autores, inicialmente será realizada uma discussão acerca da perspectiva emancipadora, em seguida serão analisadas as práticas de ensino e avaliação a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica

METODOLOGIA

Diante da problematização apresentada neste trabalho a reflexão aqui levantada partiu de uma pesquisa bibliográfica de autores em autores como: Wittman; Klippel (2010), que discute em seu livro: Gestão Democrática no ambiente escola, as duas tendências: emancipatória e mercadológica; Melo e Urbanetz (2008), que expõe algumas metodologias de ensino no livro Fundamento da Didática e Both (2012), que faz uma reflexão sobre as diferentes concepções de avaliação, bem como está embasado em autores que discutem a avaliação para além de uma perspectiva autoritária, como: Luckesi (1998 e 2011); Hadji (2001), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de que a educação não é fator primário para a transformação ela não deixa de exercer influências para o rompimento desta sociedade. Desse modo, os saberes não devem ser trabalhados com metodologias de ensino que não problematize a realidade social, também será necessário estar atento às concepções de avaliação que será vivenciada em sala de aula, pois nesta perspectiva histórico-crítica o saber estará sempre em construção, sendo assim, o aluno deverá ser avaliado continuamente para que haja a possibilidade de se perceber os avanços, superando assim, as práticas autoritárias construídas ao longo da história avaliativa.

Práticas de ensino na perspectiva histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (1997), deve estar articulada com interesses populares com o intuito de permitir ao trabalhador a construção de uma ideologia que o influencie na busca da mudança social tão necessária. Neste sentido, o autor expõe que para assumir uma perspectiva crítica os métodos utilizados no ensino



devem fazer uma articulação entre educação e sociedade, de modo que o ponto de partida de toda prática pedagógica seja a prática social

As metodologias de ensino que surgem da visão crítica devem considerar a prática social, diferentemente da falsa neutralidade defendida pelas pedagogias positivistas. Com base nisto, Gasparin (*apud*, Melo; Urbanetz, 2008) apresenta cinco passos necessários à prática de ensino histórico-crítica, são eles: a prática social; problematização; instrumentalização; catarse e o retorno à prática social.

O primeiro passo didático da pedagogia histórico-crítica é o momento inicial de toda prática pedagógica, em que se devem considerar os conhecimentos que o aluno traz à escola de sua prática cotidiana, de seu conhecimento de vida. Neste passo, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno, planejando as suas aulas a partir desses saberes que eles trazem, pois estas vivências interferem e influenciam na aprendizagem do discente.

A pedagogia histórico-crítica não desconsidera os saberes prévios apresentados pelo aluno, no entanto é importante ressaltar, que nesta perspectiva de trabalho ele será utilizado como um ponto de partida e não de chegada, pois para essa tendência é imprescindível que os discentes se apropriem do conhecimento científico para refletir sobre a sua realidade.

O segundo passo, a problematização, também considera a prática social para levantar questões que devem ser questionadas a partir das necessidades apresentadas pela realidade social. Com base nestes problemas, o professor deverá apresentar essas questões como forma de desafio para serem resolvidos pelos alunos a partir dos conhecimentos curriculares.

Já no terceiro passo, da instrumentalização, os saberes prévios dos alunos deverão estar em confronto com os saberes curriculares, em que juntos formarão uma síntese. Nesta etapa, o professor deve agir de forma intencional para que os alunos se apropriem dos conhecimentos como instrumentos necessários a sua prática social, havendo assim, uma ampliação no nível de compreensão do aluno.

Enquanto que, a catarse, é o momento que, “depois da convivência com a prática social, a sua problematização e a aquisição dos conhecimentos pela instrumentalização, o educando incorpora os instrumentos apropriados ao longo do processo educativo e passa utilizá-los na sua efetiva prática social” (MELO; URBANETZ, 2008, p.60). É neste momento que os sujeitos percebem a sua capacidade de atuar frente à realidade social, por ser a fase dos resultados da aprendizagem, intervindo na mesma.



Enfim, no último passo, pelo fato dessa perspectiva pedagógica tomar como base o método dialético de Karl Marx, que parte do pressuposto de que o pensar deve considerar três momentos: a tese, a antítese e a síntese, que é a superação das primeiras, é retomado a prática social, objetivando a sua superação.

Diante desses passos necessários a uma prática de ensino que toma como base a pedagogia histórico-crítica é perceptível a necessidade de se problematizar como esse processo educativo será avaliado, pois a avaliação, conforme Both (2012) não cumpre apenas funções relacionadas a aprendizagem, mas também curriculares na definição de quais conhecimentos devem ser trabalhados, ainda a avaliação também define a proposta filosófica que todo ensino toma por base, por isso em uma ótica emancipadora a avaliação não deverá ser autoritária.

A necessidade de uma avaliação contínua e processual

Mesmo diante de uma sociedade heterogênea prevalece no cerne das salas de aula uma pedagogia presa à homogeneidade, em que desconsideram os saberes trazidos pelos alunos e esses atores terão que quase exaurir de sua cultura e aderir à cultura que é difusa na escola, não que os discentes não devam ter acesso aos saberes construído pela humanidade ao longo da história, até porque o educando precisa de conhecimento para lutar por um mundo melhor, mas que os saberes trazidos pelo sujeito da aprendizagem não possa ser motivo de vergonha e humilhação, pois uma prática pedagógica que trabalha o conhecimento científico como um saber superior aos demais acaba, muitas vezes, fazendo com que o aluno tenha vergonha de apresentar os seus saberes prévios pelo fato de que somente o discente que apresentar os saberes considerados relevantes serão destaque na sala de aula.

A avaliação nesta perspectiva está mais enquadrada em um formato de exame do que propriamente de avaliação da aprendizagem e não condiz com uma proposta emancipadora de ensino, pois de acordo com Both (2012) a avaliação terá uma função de mediação da aprendizagem se de fato for conduzida de maneira que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a encarem como aliada para a construção da aprendizagem e não como instrumento de punição.

Luckesi (2011) Ao caracterizar a avaliação x exame faz uma diferenciação desses conceitos a partir nove características: 1 temporalidade, que em um exame o aluno deverá mostrar o que aprendeu; solução de problemas, na perspectiva do exame não há uma



busca de superação das dificuldades; 3 expectativas de aprendizagem, avaliação está central no processo e o exame nos resultado finais; 4 abrangência das variáveis consideradas, o exame simplifica a realidade; 5 momento do desempenho dos educandos, a avaliação não é pontual; 6 função do exame e da avaliação, os exames são classificatórios e a avaliação é diagnóstica; 7 consequência da função, os exames selecionam e avaliação inclui; 8 dimensão política, o exame é antidemocrático e a avaliação é democrática; 9 o ato pedagógico, os exames são autoritários e avaliação dialógica.

E segundo Esteban (2001), a avaliação nesta perspectiva do exame não tem muitos elementos para superar o fracasso escolar, que não é um problema técnico e muito menos burocrático, pois afirma:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual o saber que o sujeito possui e como está interpretando as mensagens que recebe.(p.100)

Assim, esta não leva em consideração o processo de aprendizagem que foi construído para responder determinadas perguntas, mas considera o erro/ acerto e saber/ ignorância e sim acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade dentro da escola, a exemplo disso tem-se a avaliação a serviço das desigualdades quando é feita a justificativa do desemprego ligada ao rendimento do aluno na escola, com a seguinte afirmativa se certo sujeito não conseguiu um bom emprego foi porque não estudou. Este discurso é usado para explicar o fracasso/sucesso escolar, procurando dar tratamentos iguais a alunos que tiveram oportunidades desiguais, não sendo considerado a origem e a realidade dos alunos.

Percebe-se que a avaliação está muito distante do processo ensino-aprendizagem se apresentando como **autoritária**, quando o professor usa a prova para chantagear os alunos com o poderio desta e os alunos, geralmente usam a cola como uma defesa, não que esta seja a melhor atitude. É **classificatória**, classificando os discentes entre os inteligentes e os que não se esforçam. É **disciplinadora**, indicando quais devem ser os melhores pensamento, vontades e disposições, com se aluno tivesse que abrir de sua cultura totalmente para inserir nos moldes da cultura divulgada pela escola, constituindo uma violência simbólica, onde não se consegue identificar o agressor. Também é



terminal, avalia-se para dizer que vai passar de ano e não para realmente trabalhar as dificuldades dos alunos para que estes possam superá-las.

Esses são alguns dos mecanismos ideológicos assumidos pela avaliação dentro da escola, que normalmente acontecem no processo de avaliação informal, porém ainda existem outros, como por exemplo, o fato de que muitas práticas avaliativas que criam uma hierarquia, a eliminação ou por falta de acesso, pelo fato de que muitos alunos reprovados irão ocupar lugar dos novatos e até mesmo a reprovação pode levar à evasão; há também eliminação adiada que acontecem quando o professor percebe que o aluno não conseguiu adquirir as bases necessárias para a sua promoção e a faz sem ter nenhum cuidado em trabalhá-las melhor.

Mas diante de todos esses mecanismos é essencial que a escola ofereça boas condições de escolarização para a camada carente, professores com melhor formação, porque o tratamento necessário para atender a estes não pode ser igual e sim com certa isonomia, respeitando as diferenças dos sujeitos. Com base nisso, Both (2012, p.50) argumenta que devido a diversidade que o professor se depara em sala, ele deve usar certos malabarismos com o objetivo de flexibilizar suas decisões tomadas a favor do aluno.

Sabe-se que esta é uma realidade de nossas escolas, apesar de que há ações contrárias ao fracasso escolar, diante de uma sociedade hierarquizada, uma vez que a conduta mais coerente para com essa condição não é resignação, de maneira que não se tome uma atitude para reverter essa situação, mas uma das posturas mais condizente para mudar tal fato é superar a naturalidade com que vem sendo trabalhadas essas questões.

Neste cenário, avaliação escolar, geralmente, é vista de modo limitado, onde a comunidade escolar (educando, educadores, pais administradores da educação) a limitam a um instrumento avaliativo como a prova e/ou com a promoção escolar para uma série ou turma seguinte sem nenhuma preocupação com a construção da aprendizagem, mas avaliar vai mais além da simples aplicação de prova ou a promoção escolar. E Segundo Silva (2008) a avaliação é espaço de mediação/aproximação/ diálogo entre formas de ensino do professor e percurso de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, avaliar implica saber como o aluno aprende para que toda prática esteja centrada de modo que contribua com o processo de construção da aprendizagem.

Para Luckesi (1998) a prova é apenas um instrumento de coleta de dados para a avaliação, o autor coloca que, o termo avaliação foi originado latim da composição *a-valere*, que significa dar valor a..., como também tem o sentido de atribuir um valor ou



qualidade, que implica um posicionamento, seja ele positivo ou negativo. O autor acrescenta que:

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 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, 1998, p.93)

Avaliar vai mais além que uma simples aplicação de uma prova, tem que haver uma análise dos resultados verificados por este instrumento, para que após a análise deste possa haver a tomada de decisão. Esta discussão no permite inferir que, muitas vezes a escola examina o educando e não o avalia de fato.

Para Luckesi (2011), avaliação em seu sentido pleno só será possível se esta estiver comprometida com a aprendizagem, no sentido que ao levantar os resultados o professor não deverá encerrar suas ações nesse momento, apenas classificando os alunos, sem a devida preocupação com o que de fato o aluno conseguiu alcançar e o que ainda precisa ser desenvolvido. Neste sentido, o autor defende que avaliar exige três passos fundamentais: coleta de dados, qualificação dos dados e tomada de decisão.

Os passos fundamentais para que realmente haja uma avaliação permite analisar que, a escola e sua forma de avaliar se enquadra melhor na perspectiva do exame e não avaliação, pois examinar está preso somente à coleta de dados e o levantamento deste sem o interesse em intervir na realidade observada, não há interesse algum na melhoria nos dados levantados, se preocupando apenas com a classificação destes dados.

Para que avaliação contribua com a superação do fracasso escolar deve ser vista de forma mais abrangente, contemplando a avaliação institucional, dos discentes e docentes, não mais somente para simplesmente atribuir uma nota e causar pânico nos alunos e sim comprometida com o processo pedagógico do ensino-aprendizagem, passando a ser o centro não só por sua importância como ferramenta do ensinar e aprender, mas como uma ferramenta de resignificação do ensino que pode contribuir para o professor planejar e replanejar a sua prática cotidiana, porque o mais extraordinário não é atribuir notas e sim compreender o processo.



Diante disto, a avaliação formativa é de suma importância em uma perspectiva que vise à emancipação dos sujeitos pelo fato de que para realmente acontecer à democratização nas escolas se faz necessária a implementação de uma avaliação democrática, que seja transparente, que informe e justifique os critérios avaliativos, que garanta a participação dos alunos, entre outros fatores.

No entanto, cabe destacar também, a essencialidade do aspecto somativo da avaliação dentro dos processos educativos, pois enquanto que a avaliação formativa “encontra-se mais próxima do aluno em sua fase escolar, acompanhando-o passo a passo e dia a dia em seu esforço de estudante- mantendo o empenho pela melhoria do desempenho desse aluno” (BOTH, 2012, p.31), a avaliação somativa expressa os resultados alcançados durante esse processo.

Deste modo, o que se deve questionar não é o uso de avaliações somativas, mas de que forma esta vem sendo aplicada, pois se esta for usada como um único aspecto avaliativo será prejudicial ao processo educativo, mas ao ser articulada ao aspecto formativo trará ganhos na democratização do ensino, porque como afirma Both (2012), apesar destas perspectivas avaliativas possuírem suas características próprias, elas não são antagônicas e desta forma poderão até serem complementares aliadas para o êxito do aluno na construção de sua aprendizagem.

Para sintetizar a necessidade de uma avaliação com ênfase no processo de ensino cabe destacar que professor tem sua centralidade como avaliador, é o que afirma Hadji (2001, apud LUÍS), explicando que o professor deve ser um funâmbulo, que caminha sobre a corda, porque deve mover-se em espaço aberto e sempre em movimento, ou seja, o professor deve intervir durante o processo para o sucesso escolar e como o tecelão, que na criação de obras artesanais criam os laços necessários para aperfeiçoar sua invenção, deve agir de maneira que contribua para o aprimoramento da relação entre o aluno com a aprendizagem e com o próprio professor. A avaliação pode muito contribuir com o trabalho desse profissional, dependendo de sua intencionalidade, este não deve ficar preso apenas as meras justificativas do fracasso escolar, mas também deverá superar essa realidade na medida do possível, consciente de que alguns fatores não só dependem dele.

O professor, muitas vezes, age com uma postura autoritária, apesar de que em alguns casos o professor se referencia nas atitudes de seus professores anteriores, é preciso superar essa postura de autoritarismo. Há um novo olhar perante a avaliação, essa como o centro do processo ensino- aprendizagem, que irá dar significados ao currículo, como também irá situar o planejamento e o professor é fundamental na escolha dos



instrumentos que irá melhor atender a seus alunos, pois não se deve avaliar para apenas atribuir uma nota, mas para acompanhar o processo de aprendizagem, para que a partir dos resultados tome as atitudes cabíveis; como por exemplo, diversificar suas aulas, levar em conta que existem erros que podem conduzir ao acerto; permitir que o próprio aluno se sinta responsável pela sua aprendizagem e supere as dificuldades e limitações.

Com base nisto, é pertinente considerar a necessidade de uma avaliação contínua e processual, em que Luís (2006) afirma que a avaliação para atender essa configuração avaliativa deve contemplar as dimensões da avaliação diagnóstica, que é o levantamento das hipóteses dos alunos antes da intervenção do professor, formativa, que acompanhará o desenvolvimento dos alunos durante o processo e a somativa, em que são expressos os resultados do trabalho. Neste sentido, a avaliação perde o caráter certificativo.

Luís (2006) cita o valor do “agir observando” defendido por Hadji (2001) que é um agir capaz de interpretar os dados que através de atividades, comportamentos e dificuldades dos alunos demonstrados em seus processos de aprendizagem, e criando um espaço para analisar o não desempenho, certa dificuldade, a falta de atenção, as facilidades, onde o professor na ação reflete sobre ela. Esse processo de ação/observação não é só o fato de corrigir, ou simplesmente buscar resultados imediatos e de buscar uma resposta certa, Luís (2006) assegura que esse processo implica em ir mais longe, ou seja, de,

[...] reconhecer que os descaminhos podem significar outras aprendizagens interessantes, que os erros precisam ser melhor interpretados e que o acerto imediato não é necessariamente fruto de uma aprendizagem realmente significativa e que, em função disso, não se sustenta por muito tempo.

Apesar de defender uma avaliação contínua, que contempla as diferentes dimensões: diagnóstica, formativa e processual, afirma que é impossível não destacar o papel primordial da avaliação formativa nesse processo. Também apresenta as condições básicas ou princípios para que a avaliação seja formativa, que Hadji (Citado por Luís, idem) define como sendo: “a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, ou seja, não são os instrumentos ou um padrão metodológico que dão o caráter de formatividade, porque pode um professor utilizar uma prova como instrumento, mas toda a sua prática ser baseada na avaliação formativa; a capacidade de informar aos principais atores do processo: o professor que avaliará o seu trabalho e o aluno que terá



conhecimento de sua situação e poderá interferir e encontrar a melhor possibilidade; a função corretiva, que tanto o professor como os alunos devem ser capazes de corrigir suas principais ações.

Por fim, é perceptível que dentro de uma perspectiva que visa a emancipação dos sujeitos há uma necessidade de uma avaliação que “tem como foco prioritário a aprendizagem e o centro das atenções, o ser humano” (BOTH, 2012, p.30), que supere o autoritarismo, e o “bancarismo”, que são as ações que não levam o aluno a refletir presente nas práticas de ensino e avaliação, é o que acrescenta Freire (1996) “A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.”(p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode ser percebida a necessidade de um novo olhar perante os processos de ensino e avaliação, pois esta como o centro do processo ensino-aprendizagem, que irá dar significados ao currículo, como também situa o planejamento e o professor será fundamental na escolha dos instrumentos que melhor atenderá a seus alunos.

No momento de avaliação se faz necessária à tomada de decisão, porque avaliar somente para classificar é uma prática contra a democratização do ensino. Luckesi (1998) relaciona essa atitude a um médico que aos diagnosticar a enfermidade não procura controlar a doença.

A partir desta discussão aqui apresentada é perceptível superar as práticas que desconsideram os saberes que os alunos trazem consigo para a escola, Freire (1996) reforça essa ideia quando afirma “Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo” (p.60).

Enfim, as práticas de ensino e avaliação como atividades interligadas tomam como base uma proposta de educação e com base nisso, o professor ao optar por uma prática que procura promover a emancipação dos sujeitos, que o levem a refletir sobre a sua realidade, deve ter clareza desta escolha, fazendo com que tanto o ensino, quanto a avaliação seja coerente com essa proposta.



REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “voz da consciência”** da aprendizagem. Curitiba: Ibpx, 2012

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FEIRE; Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Coletivo Sabotagem, 1996. << Disponível em http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_paulofreire.pdf, 2002. >>, Acesso em <<http://www.lettras.ufmg-br/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo, Cortez, 2011.

LUIS, Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, M. Teresa (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas do currículo.** 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006

_____. **Escrevendo a Avaliação:** a escrita de diários como exercício avaliativo. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática.** Curitiba: Ibpx, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Janssen F; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, M. Teresa (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas do currículo:** De que avaliação precisamos em arte e educação física?.. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A gestão democrática no âmbito escolar.** Curitiba: Ibpx, 2010.

