



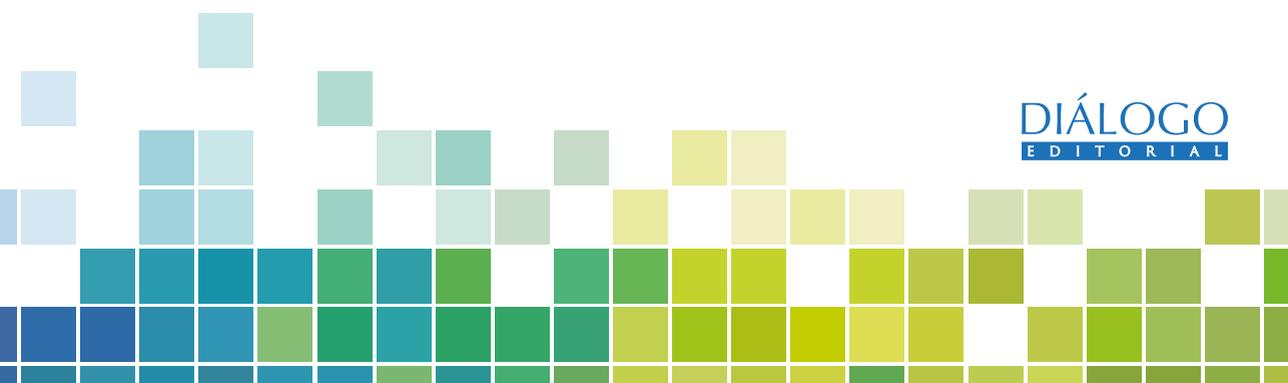
Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL



Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares 3: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 3: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

293 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-85-92647-72-8
DOI 10.29327/568578

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Oliveira, Ivana
Esteves Passos de.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, refletiu em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, que a complexidade é inerente à ciência e que se presentifica na vida cotidiana. Em suas reflexões o pesquisador reitera que é no cotidiano que o indivíduo desvela suas identidades múltiplas, e ativa suas performances sociais, com o desempenho de diversos papéis na sociedade, delineando o modelo de intensa complexidade.

Em face a esse cenário, o existir e atuar no mundo mostra-se cada vez mais dialógico e múltiplo. A práxis humana permeia diversos saberes e se perfaz multidisciplinar. No Mestrado de Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) a produção de discentes e docentes, em compartilhamento e interação, consubstancia a produção de mais um e-book, fruto da pesquisa e investigação dos cotidianos de aprendizagem, interlocução de professores e alunos no chão da escola, enfim, uma profusão de conexões, atravessadas pela tecnologia e a produção científica. O resultado é a terceira edição do e-book *Diálogos Interdisciplinares 3: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia*.

A publicação abarca os três princípios fundamentais do pensamento complexo: a dialogia, a recursividade e o processo de tomar a parte pelo todo o todo pela parte, tal qual definiu o sociólogo. O pensar acadêmico abarcou questões desafiadoras do cotidiano educacional em um momento de enorme complexidade que foi o da pandemia pela Covid-19.

Dentre as temáticas elencadas estão: a formação continuada, as memórias do confinamento do coronavírus, um olhar sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, o PAEBES como instrumento educacional, a educação inclusiva – entre a teoria e a prática, o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, a aprendizagem na biblioteca escolar, o PAEBES TRI em Matemática, a pedagogia hospitalar, a aprendizagem em anos iniciais do ensino fundamental, os desafios da leitura na educação de jovens e adultos, a aprendizagem remota na era pandêmica, as ferramentas tecnológicas nos anos iniciais do ensino fundamental, a socialização da criança autista e a didática para o ensino do aluno autista.

Diálogos Interdisciplinares, em sua terceira edição, revela-se um diálogo multidisciplinar e transformador, na busca por transformação da educação, da ciência e da tecnologia, com esses três fatores imbricados. As intervenções e pro-

postas se dão em favor de um ensino renovado, no qual os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Apresentar este e-book é algo que nos deixa muito felizes pois, podemos afirmar que são pesquisas atuais e que estão presentes no nosso cotidiano escolar. Trata-se de apresentar o percurso investigativo de alunos e seus orientadores, professores do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante pontuar que algumas das pesquisas, aqui trazidas, estão sendo aplicadas em secretarias de educação, em formações continuadas e em reuniões de planejamento, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, o ambiente escolar. A diversidade de temas nos evidencia que o nosso mestrado está conectado às inquietações de nosso alunado, professores de chão de escola. Estamos formando educadores com um olhar visionário, para atuar em salas de aula e frente aos desafios escolares do século XXI.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	09
Bethânia Silva Bandeira e Luana Frigulha Guisso	
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO	25
Chirlene Wandermurem Louzada e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	44
Cristiani Jordão Gomes de Almeida e Sônia Maria da Costa Barreto	
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL	58
Elaine da Penha Lima e Nilda da Silva Pereira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?	75
Elivania de Souza Benevides Neves e Alice Melo Pessotti	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR	94
Fernanda da Silva Gomes e Anilton Salles Garcia	
USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES	109
Flávia Manette Cardoso Stofele e Sebastião Pimentel Franco	

O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	129
Gerlian Bastos Livramento e Luana Frigulha Guisso	
A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	149
Giovani Correia Mendonça e Luciana Teles Moura Pirola	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
Graciema da Cruz Silva e Luciana Teles Moura Pirola	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA	200
Jucerlane Baiense de Almeida e Anilton Salles Garcia	
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	218
Liciane de Souza Araújo Sedano e Angelo Gil Pezzino Rangel	
A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE	233
Maria da Penha Machado Rocha e José Roberto Gonçalves de Abreu	
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	265
Rianne Freciano de Souza e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	288

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graciema da Cruz Silva
Luciana Teles Moura Pirola

INTRODUÇÃO

No percurso histórico, e mais enfaticamente das instituições escolares, a avaliação sempre foi entendida como um mecanismo de mensurar as aprendizagens dos diferentes sujeitos. As avaliações (provas, testes) se constituíram como instrumentos classificatórios e, de certo modo, provocaram abismos nos contextos escolares, que têm por princípio a seleção e premiação dos alunos que alcançam os melhores resultados e a culpabilização daqueles que não conseguem os resultados estimados, ou seja, as avaliações são pensadas sem levar em consideração os diferentes sujeitos, suas necessidades e outras possibilidades de avaliar (ESTEBAN, 2006).

O contexto histórico instigou e transformou extremamente o currículo escolar e, por conseguinte, a importância e as finalidades da avaliação, partindo de um padrão de análise prática, classificatória e excludente para um novo padrão angustiante não somente com o progresso das questões cognitivas, mas também com o progresso integral do indivíduo (ESTEBAN, 2006).

Conforme Luckesi (2011), O modelo de sociedade contemporânea exige da educação uma nova atitude, adequado ao atual contexto social e político em que a globalização dos recursos tecnológicos faz com que a informação chegue muito rapidamente, o que se torna um problema, pois essa informação deve ser desenvolvida para constituir conhecimento.

Sem a ajuda de um professor que reconheça esses avanços e se adapte a essa nova realidade, essa tarefa não é fácil. Para Luckesi (2011, p.11), a avaliação

da aprendizagem “é um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e se necessário intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados”, permitindo ao educando a oportunidade de um *feedback* que o auxilie no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem.

O debate a respeito da avaliação no contexto escolar é um assunto que provoca ansiedade constante na realidade dos docentes e de todos os envolvidos no processo, que se encorajam no cotidiano de suas ações, para efetivarem uma avaliação mais astuta, mas que acabam seguindo os moldes já vivenciados, sem apostarem em nada novo.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Hoffmann (1998) salienta que a avaliação envolve múltiplas dimensões, indicando, desejos, experiências, pensamentos e sentimentos tendo significados únicos para todos. Portanto, na escola, cada professor representa a avaliação de alguma forma, e o grupo também expressa o conceito de avaliação. Deste modo, cada escola analisa de maneira distinta da outra, apesar empregarem ferramentas semelhantes.

Ao frisarmos a palavra avaliação, logo é associada a notas, ressalta-se que a prática avaliar vem estabelecido a muitos tempos como notas, diagnósticos, controle, classificações, seleções, continuidade, retenção, medos e tantos outros elementos pré-estabelecidos neste termo. Nos tempos atuais a avaliação deve ser feita de modo que contemple o indivíduo como um todo e não seja algo pontual e exclusivo e deixe de ser um processo de seleção, de classificação; assim eliminaremos com o paradigma da avaliação de exclusão.

É necessário destacar que a função classificatória também desempenha um importante papel no processo avaliativo, visto que as instituições de ensino estão organizadas em anos, séries que possuem uma relação de conhecimentos que devem ser apreendidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo. Sendo assim é fundamental que a escola realize uma avaliação que possibilite verificar se o aluno

incorporou verdadeiramente os conhecimentos, as habilidades e as posturas que integram os objetivos propostos. Entretanto, é necessário evitar que esse processo se transforme em uma prática discriminatória.

Vale mensurar que, a prática pedagógica avaliativa, visa à melhoria do processo educacional, é um conceito básico para que a educação se torne realmente uma educação democrática que acolha a todos e que responda às necessidades dos filhos das classes menos favorecida, esta clientela que busca nas escolas as possibilidades de compreender as grandes contradições da sociedade que reforçam sua condição de massa expropriada dos bens produzidos pela humanidade, ao longo da história. Dentro dessa perspectiva Luckesi (2011).

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2011, p.118).

Somos herdeiros de uma longa história educacional da forma como ela é praticada na escola hoje, cujas primeiras sistematizações se deram no século XVI, com o nascimento da idade moderna. Exames sempre existiram, o atual sistema avaliativo foi sistematizado no decorrer do século XVI, o modelo de sociedade no qual vivemos a sociedade burguesa, ela é excludente, os exames também o são.

Para Costa (2018), o conceito de avaliação mudou histórica e culturalmente de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais. A avaliação é uma categoria de ensino controversa e ambígua. A autora complementa dizendo que “a avaliação é uma iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem” (COSTA, 2018).

Observa-se que há muitos anos os resultados dos indicadores nos mostram uma qualidade de ensino muito baixa dos educandos, e o que se espera é que a escola seja competente o suficiente no seu principal objetivo, que é ter todos os educandos aprendendo em sala de aula.

De acordo com Silva (2019) a prática de avaliação da aprendizagem torna-se uma ferramenta básica para fornecer informações sobre como está o processo de ensino do aluno, ao invés de apenas classificá-lo como aprovado ou reprovado. A autora acrescenta dizendo que “a partir da prática da avaliação da aprendizagem, conseguimos instituir subsídios práticos e teóricos, com um mecanismo de autonomia, crescimento e transformação do educando” (SILVA, 2019).

Portanto, a avaliação da aprendizagem necessita ser uma prática que apresente significados à aprendizagem dos educandos.

CONCEPÇÃO AVALIATIVA CLASSIFICATÓRIA

Na contemporaneidade, mudanças são extremamente necessárias, com ênfase ao âmbito escolar. No entanto, sabe-se que as resistências são inúmeras, visto que mudar acarreta o abandono de práticas seguras para algo incerto. É perceptível a resistência de pais e professores, no que se refere à formulação de relatórios de avaliações que analisem o desenvolvimento dos alunos de forma concisa. Hoffmann (1998, p.89) aborda tal questão se referindo ao ensino fundamental de nove anos, pois mesmo neste “[...] a maioria ainda prefere o sistema classificatório e atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos”.

De acordo com Esteban (2006), a prática cotidiana da escola coloca os professores em uma situação contraditória, que é a utilização da classificação com a finalidade de ensinar melhor, entretanto a comprovação de que essa classificação não o auxilia a ensinar melhor e nem os educandos a aprenderem mais.

Para Hoffmann (1998), quando os docentes utilizam a avaliação classificatória interrompem o processo prazeroso que acompanha o ato de aprender. A

autora avalia que o trabalho pedagógico, numa avaliação classificatória, tem um modo autoritário, estilhaçado e hierarquizado.

Para Segundo Villas Boas (2011, p.30) as avaliações promovem o aprendizado do aluno e professor, bem como, o desenvolvimento da escola e não como eram as avaliações tradicionais, que apenas eram projetadas para passar e reprovar, atribuir notas e usar testes quase que exclusivamente.

No que se refere à avaliação formativa, conforme apontado por Kraemer apud Bloom, Hastings e Madaus (1975), seu objetivo é mostrar aos professores e alunos seus resultados de aprendizagem, bem como nas atividades de sala de aula, permitindo-lhes identificar dificuldades no processo de assimilação e produzir conhecimento que permite ao professor corrigir e recuperar.

Nesse sentido a autora apresenta a importância da avaliação formativa, constituindo uma ferramenta de coleta de dados, sendo capaz de reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Villas Boas (2011), ao abordar sobre a avaliação formativa, explica que o desenvolvimento das bases dessa avaliação se deu em uma discussão teoricamente mais complexa do que a anterior, com o objetivo de contestar as limitações desses conceitos de avaliação. Para além de outros aspectos, as avaliações das gerações anteriores têm também a função de quantificar os resultados da classificação, seleção e certificação e privilégios, sendo esta avaliação realizada de forma independente do contexto e sem a participação dos educandos.

O autor inclui que os conceitos nesse primeiro momento a respeito da avaliação formativa aparecem no desenvolvimento teórico do behaviorismo, ele foi posteriormente integrado ao quadro conceitual de outros pontos de vista teóricos, como o ponto de vista da família abrigado sob a égide do cognitivismo. Em muitos casos, essa família assume e integra as contribuições da sociologia, da antropologia e da psicologia social, o que lhe permite dar a esses conceitos outra profundidade e densidade (HOFFMAN, 1998).

Assim, Villas Boas (2011) apontou que as diferentes denominações da avaliação substituem a avaliação formativa da matriz behaviorista. Esses nomes têm diferenças relacionadas no conteúdo, mas ao contrário do behaviorismo, esses nomes são baseados principalmente em uma avaliação de características formativas.

Nas últimas décadas, as pesquisas brasileiras sobre avaliação da aprendizagem têm se inspirado na base da avaliação formativa. Esse entendimento está de acordo com a afirmação de Villas Boas (2011):

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltado apenas para aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. [...] Esses adjetivos indicam que seu campo de atuação é mais amplo do que tem sido considerado (VILLAS BOAS, 2011, p. 35).

Porém, por causa das distinções e embasamentos dos estudos avaliativos brasileiros dos últimos anos, entende-se que a avaliação é um processo interativo e se vale da contribuição de tendências progressistas do ensino marcadas, por exemplo, marcado pela fundamentação do construtivismo e pela discussão do anti-hegemônicas da sociologia e filosofia da educação, sobrepondo-se a essas afirmativas de Villas Boas que esses estudos se baseiam numa avaliação formativa contrária à proposta behaviorista, que é outra avaliação formativa definida por Villas Boas (2011).

Para Silva (2019) a avaliação formativa é uma forma alternativa dos docentes coordenarem seu trabalho, ao mesmo tempo em que proporcionam aos educandos um conhecimento autodirigido e contínuo da aprendizagem, no sentido de uma construção colaborativa entre professor e aluno.

Outro ponto ressaltante é sobre a forma como pode acontecer essa avaliação. Conforme Hoffman (1998), em um mesmo elemento avaliativo da aprendizagem há a avaliação formal e informal. Mesmo encontrando-se no mesmo processo, essas manifestações de avaliação podem ser diferenciadas de acordo com seus

métodos de execução. Dessa forma, o autor corrobora seu entendimento a respeito dessas manifestações, embora considere um modo temporário no conceito, ele diz que a avaliação formal refere-se às práticas que envolvem o uso de ferramentas de avaliação clara, e os alunos podem verificar objetivamente os resultados de acordo com um processo claro. Em contraste, entendemos a avaliação informal como a construção dos julgamentos gerais dos professores sobre os alunos, cujo processo é coberto e obviamente assistemático (HOFFMAN (1998, p. 145).

Nesse sentido, Villas Boas (2011, p. 22) assegura que, quando a da avaliação da aprendizagem é compreendida por todos, através de provas e atividades em que são atribuídas notas, conceitos ou referências, está é apontada como avaliação formal. Em contrapartida, as avaliações realizadas por meio das interações dos educandos com professores ou outros funcionários e educandos em diferentes momentos e espaços escolares, em vez de avaliações que os participantes do processo normalmente não antecipariam, são chamadas de avaliações informais.

A avaliação informal acontece no momento em que o professor esta observando os alunos durante às atividades que estão realizando, auxiliando-os quando apresentarem dificuldades de entendimento.

Em função do modo descentralizado e permanente das relações práticas do processo de avaliação da aprendizagem na educação básica, como nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se apontar que a maioria dos momentos de avaliação acontece através de avaliações informais. Nessas ocasiões, o professor é capaz de analisar e avaliar o que os educandos sabem ou estão aprendendo.

Nas duas manifestações do processo de avaliação da aprendizagem, formal e informal, oferecem-se diferentes informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos de maneiras diferentes. Villas Boas (2011) acrescentou a esta declaração, afirmando que tanto as avaliações formais quanto informais são importantes e devem ser utilizadas da forma certa e na hora certa e complementa que a avaliação formal não é suficiente para cobrir todos os estilos de aprendizagem, podendo a informal complementá-la (VILLAS BOAS, 2011, p. 29).

Um enfoque que necessita ser enfatizado é a necessidade de reconhecimento dos momentos informais do processo de avaliação da aprendizagem aos momentos associados aos momentos formais, o professor pode concentrar-se nessas práticas avaliativas que desenvolve todos os dias, principalmente no que diz respeito ao que observa, pois, como assegura Villas Boas (2011) é indispensável considerar que, em nossa prática pedagógica, não estamos avaliando apenas nossos educandos, mas sim as aprendizagens que eles conseguem realizar.

Portanto, como já citado, a observação diária é muito apropriada como instrumento de avaliação, desde que possa fornecer informações sobre o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Segundo Romão (2005) e Pereira (2006), as concepções de avaliação mais presentes estão classificadas conforme o tipo e a função que cumprem na escola. De acordo com os autores elas podem ser: formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória, dialógica e somativa ou tradicional.

Para os autores, a avaliação formativa, acontece no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com o objetivo de fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno, a fim de descobrir as falhas no processo e, em seguida, propor a melhor metodologia, que auxiliará a superar as dificuldades. Esse tipo de avaliação necessita acontecer ao longo do processo de ensino aprendizagem do aluno, de forma contínua, com a finalidade de averiguar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos e quais os resultados conseguidos durante o desenvolvimento das atividades de ensino.

Em relação à avaliação diagnóstica, os autores enfatizam que é aquela que permite que o professor consiga identificar os momentos do processo de construção do conhecimento em que os alunos se encontram, para identificar as atividades de ensino que direcionam a aprendizagem, em oposição à avaliação que apenas classifica e pune os alunos, tendo como objetivo acabar com a repetência.

Luckesi (2011) discorre sobre a avaliação diagnóstica:

O ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2011, p. 34-35).

Para Silva (2019) a avaliação, na perspectiva diagnóstica visa compreender o nível de aprendizagem dos alunos, gerenciando as aulas de forma eficaz, avaliando os conhecimentos básicos que o educando possui, conseguindo desse modo, planejar suas aulas conforme as dificuldades apresentadas.

Na avaliação mediadora, os autores discorrem que a mesma tem como característica, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de auxiliar em sua melhora, por meio de discussões das causas de sua concretização ou não, entre aluno e professor, buscando soluções.

A avaliação emancipatória, está relacionada aos programas educacionais e sociais, com o objetivo de avaliar e transformar, para que se concretizar ações de modificação e emancipação de uma realidade escolar.

De acordo com Silva (2019), a avaliação na perspectiva emancipatória, tem como objetivo promover o avanço do educando, bem como, seu crescimento pessoal, sendo um processo de construção pessoal que visa o resultado final alcançado pelo educando, assim como a capacidade de investigar e reconstruir o processo ensino aprendizagem.

A avaliação dialógica, contradiz à avaliação que tem por objetivo a classificação e punição, sendo definida com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, difundida e defendida baseada nas concepções de Paulo Freire.

E por fim a avaliação somativa ou tradicional, que é aquela que acontece no final de cada fase com o objetivo de averiguar se o aluno aprendeu. Ela está pautada na nota, sendo capaz de ser sinônimo de seleção e classificação.

Para Brasileiro e Souto (2018, p. 4), “no caso da avaliação somativa, essa verifica o nível de aprendizagem discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso.” Eles concluem que “desconsidera o nível de dificuldade de cada tarefa, bem como as habilidades individuais dos alunos.” Assim, os alunos deixam de ser acompanhados após a identificação das notas, limitando-os apenas aquelas questões, não podendo mais mostrar ao professor todas as suas habilidades.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

De acordo com esta pesquisa, a avaliação formativa é caracterizada por ter mais significado e importância nas questões educacionais modificando, regulando e intervindo funções e desempenham um papel importante no processo de ensino em sala de aula. Sua função é monitorar o processo de ensino aprendizagem do educando, tendo responsabilidades nas tomadas de decisões a respeito do currículo, no avanço da prática de ensino, favorecendo dessa forma a aprendizagem do educando (SILVA e SANTOS, 2017).

A avaliação não deve ser pensada apenas para dar notas, aprovar ou reprovar os alunos, mais sim repensá-la numa perspectiva de avaliar a construção do conhecimento do aluno, buscando a autocrítica, o autoconhecimento de todos que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, “investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos” (LOCH, 2002, p.31). A autora destaca que não se avalia somente o aspecto quantitativo do processo educacional, mas, se avalia na perspectiva formativa.

Hadyt (1997) ressalta que a avaliação formativa, tem a possibilidade de contribuir para a melhoria do ensino pelo fornecimento de dados para o pro-

fessor. Ela pode auxiliar na ação discente, visto que proporciona ao aluno dados a respeito de seu avanço no ensino aprendizagem, fazendo-o identificar estes progressos, bem como, suas dificuldades, podendo dessa forma superá-las (HADYT, 1997, p. 292-293).

Para a autora a avaliação formativa permite que o docente possa pensar e avaliar a sua prática pedagógica em sala de aula, bem como, consegue averiguar e aprimorar sua teoria e prática, conforme as necessidades dos alunos.

De acordo com Zabala (1998) a avaliação,

É entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, (avaliação inicial); se manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo processo e especialmente a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo (p.201).

De acordo com Mendez (2002 p. 13), “avaliação formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem tão pouco corrigir e classificar, aplicar testes, provas”.

Segundo Hadji (2001), na avaliação formativa,

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação [...]. A partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa [...]. Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. (HADJI, 2001, p.20).

Dessa forma, a avaliação formativa necessitará apoiar o docente sobre o resultado de seu trabalho, consentindo uma regulação do seu desempenho e oportunizando, ainda, que o educando saiba como está sua aprendizagem.

Já Hoffman (1998) e Luckesi (2011) idealizam a avaliação formativa baseada na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos. Para Hoffman (1998) a avaliação formativa é aquela que reconhece todo o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para que os educandos permaneçam aprendendo.

Para Hoffman (1998) a avaliação formativa avalia a aprendizagem dos alunos. Ele acredita que todos os alunos aprendem se o tempo for suficiente.

Villas Boas (2011, p.19), fala que a “avaliação formativa existe para promover as aprendizagens”, para nortear as atividades, adaptando as dificuldades dos educandos. Ela é percebida como “mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã [...]” (p. 39). Em outras palavras, a avaliação formativa analisa a qualidade da educação consentindo ao educando a oportunidade de realizar uma análise da qualidade de seu aprendizado, se configurando assim como emancipação.

A avaliação formativa deve indicar o progresso e as dificuldades que aparecem ao longo do processo de ensino aprendizagem dos alunos, ressaltando que o instrumento da avaliação formativa é, e permanecerá sendo, o professor empenhado em uma interação com o aluno. Essa interação deve ocorrer por meio de conversas, comentários ou *feedback* para os alunos sobre a avaliação realizada.

Portanto a avaliação formativa em vez de fundamentar-se em erros e acertos, procura compreender estes, buscando melhor ensinar os alunos. Em vez de valorizar apenas os resultados, propõe interpretá-los.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM

Os instrumentos de avaliação são recursos empregados pelos docentes em sala de aula para avaliar o ensino aprendizagem do aluno. Dessa forma, ter conhecimento de quais são os instrumentos e a frequência com que são empregados pode esclarecer os conhecimentos a respeito dos diversos tipos de instrumentos e de como estes estão presentes no processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2018).

O instrumento deve ser selecionado de forma a coletar informações importantes sobre a aprendizagem do aluno. Os objetivos de ensino devem permitir que o conteúdo seja avaliado na “escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação” (HAYDT, 2002, p.295). De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), os docentes necessitam descobrir o sentido em preparar instrumentos adequados, diversificar os métodos de coleta de informações e dos métodos de análise e interpretação para melhorar esses processos.

Gatti (2003) apontou que não existe uma única, ou melhor, forma de avaliar os alunos em sala de aula. No entanto, os professores acreditam que o uso da prova é a principal ferramenta para medir a aprendizagem, sendo o único tipo de avaliação usado para verificar o ensino aprendizagem do educando. Embora este instrumento seja refletido do ponto de vista de sua preparação e condições de aplicação, ele não deve ser exclusivo. Pode-se verificar que os docentes atribuem grande importância à prova como instrumento que em última instância determina a pontuação do aluno.

A autora defende que ao desenvolver este instrumento, quase sempre é possível encontrar dois extremos, por um lado, existem docentes que têm que imprimir um alto nível de dificuldade do teste para que os alunos possam experimentá-lo, por isso quanto mais alunos obtêm notas baixas, mais orgulhoso o professor tem de seu instrumento elaborado. Por outro lado, docentes preparam seus instrumentos que não há razão para o aluno se envolver nesta atividade. Nos dois casos emoções e reações são desencadeadas diante da realização dos tipos de prova, no primeiro caso são reações de “ansiedade, frustração ou sentimento de injustiça que interfere negativamente em seu processo de aprendizagem” (GATTI, 2003, p. 103), no segundo caso, além da falta de entusiasmo do aluno aprender, existe também a sensação de que o professor não está interessado nos alunos e em seu aprendizado.

Depresbiteris e Tavares (2009, p.48) asseguram que:

Os instrumentos de avaliação deveriam ser construídos de modo a ser factível verificar não só a correção ou incorreção das respostas, como proporcionar informações funcionais sobre os processos utilizados pelos educandos. Em outras palavras, os instrumentos deve-

riam conter algumas questões de como o aluno seleciona os conteúdos para resolver um problema, os representa mentalmente, os organiza e os recupera.

Concordando com Depresbiteris e Tavares (2009, p. 38), “que o valor da avaliação não está no instrumento, mas no uso que se faz dele”, de modo a reconhecer a intenção de usar o instrumento no processo de ensino. O instrumento pode avaliar o conhecimento acumulado para redefinir a nova estratégia recomendada. Portanto, é necessário refletir sobre sua descrição detalhada a partir das recomendações educacionais intencionais.

Hadji (2001, p.79) explica que o instrumento precisa ser selecionado após delinear o objeto de avaliação. O autor discorre que:

Construir o objeto de avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações. Designar, portanto, o saber, o *savoir-faire*, o saber-se; a competência, a capacidade, a habilidade, etc., sobre o que se questiona. É essa interrogação que designa (e cria) o objeto da avaliação. O avaliador deverá então com todo o rigor, expressar essa interrogação.

Assim, a utilização do instrumento de avaliação visa evidenciar a clareza dos docentes e a relevância e importância dos instrumentos e dos diferentes tipos de conhecimento, pois podem fornecer subsídios para a compreensão da aprendizagem e do ensino.

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p.16) os instrumentos de avaliação são “como ferramentas de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno: provas, análises de caso, mapa conceituais, portfólios, entrevistas, projetos, provas situacionais, provas operacionais, entre outros”. As autoras ressaltam a relevância em utilizar diversos instrumentos de avaliação, visto que a aprendizagem do educando é capaz de ser verificada sob vários ângulos e dimensões.

Portanto, os professores precisam compreender os instrumentos de avaliação como um dos recursos utilizados para verificar se os alunos alcançaram o conhecimento proposto e refletir sobre as expectativas em relação à aprendizagem proposta.

Existem instrumentos de avaliação que são mais empregados e necessitam ser pensada quanto a sua preparação, adaptação aos objetivos, conteúdo e metodologia, aplicabilidade, correção e devolutiva dos resultados (RAMPAZZO, 2011).

Para Vasconcellos (2003), a análise crítica dos instrumentos de avaliação apresenta ao docente alguns questionamentos voltados de como são organizados os instrumentos, como são avaliados e corrigidos, como é realizada a devolutiva dos resultados e quais as atitudes tomadas diante dos resultados alcançados. Todos esses elementos devem ser analisados pelo docente. Contudo, a preparação do instrumento é um ponto fundamental nessa reflexão.

O autor pede atenção para determinados critérios que o docente deve considerar ao elaborar um instrumento de avaliação, verificando se são efetivos, reflexivos, envolventes, contextualizados, distintos e adequados com o trabalho realizado pelo docente com o educando.

Além dos aspectos relacionados à seleção de instrumentos, o docente também possui um grande número de instrumentos avaliativos. Como é impossível esgotar todos os instrumentos, será apresentado um recorte nesta pesquisa. Foram utilizados como padrão, os instrumentos mais utilizados no cotidiano dos docentes e que oferece maiores possibilidades de aplicação na prática diária.

Dessa forma, serão abordados como instrumentos padrões, a prova, a observação, o relatório, o portfólio e o conselho de classe.

Inicialmente será abordado sobre a prova, que é um instrumento utilizado frequentemente na escola. Na maioria das escolas, esse instrumento é utilizado por possibilitar fidedignidade na aprovação do educando e na devolutiva dos resultados para a comunidade escolar.

A cultura da prova, já evidenciada na vivência do docente, visto que, em toda sua vida escolar, realizou várias vezes a prática da prova e exame (LUCKESI, 2011). Tanto na educação básica quanto no ensino superior, a prova é vivenciada pelo professor.

Para Vasconcellos (2003, p.125) existem determinados motivos que levam o docente a empregar a prova em sua prática:

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

No entanto, é primordial compreender que a prova não é o único instrumento que avalia o ensino aprendizagem, já que essa precisa ir de encontro ao trabalho do professor, bem como, ao sistema de avaliação consolidado no projeto pedagógico da escola.

De acordo com Moretto (2003), ao se elaborar uma prova, o docente necessita considerar determinados pontos como: a contextualização, a parametrização, a exploração da capacidade de leitura e escrita do educando e a proposição de questões. Na contextualização, o texto necessita em cada questão discorrer por si próprio, bem como, dirigir o educando na elaboração da resposta. Na parametrização, de haver a indicação dos critérios de correção de maneira evidente e objetiva. Na exploração da capacidade de leitura e escrita do educando, os textos necessitam levar o educando a ler na íntegra para que consigam chegar na resposta, onde os mesmos também consigam elaborar respostas que demonstrem sua aprendizagem. E na proposição de questões, que estas determinem intervenções mentais mais complexas, evidenciando o que o educando conseguiu aprender.

A prova pode ser apresentada de forma discursiva ou objetiva, mesmo assim, independentemente, a forma que o docente vai utilizar, ele precisa analisar a respeito de sua metodologia, dos conteúdos, o que ele espera do aluno, para que possa escolher o melhor tipo de prova.

Conforme Okuda (2001), o docente necessita analisar determinados pontos para escolher o tipo de prova adequada. Sendo eles: o instrumento, o aluno, a elaboração, a aplicação e a correção. Em relação ao instrumento, o autor fala que a prova discursiva é mais apropriada, visto que, mede comportamentos mais complexos, tem menor possibilidade de ser válida, o seu atributo vai depender da competência de quem corrige. Agora, a prova objetiva, irá se adequar na verificação de comportamentos mais simples, tendo maior possibilidade de ser válida, é mais verdadeira e sua qualidade vai depender da competência de quem elaborou as questões.

Outro instrumento que será abordado é a observação, a qual é um instrumento usado na escola, mais com finalidade informal. Na maioria das vezes não é reconhecida pelo docente e outros envolvidos no processo da avaliação ou até mesmo como um instrumento que manifesta resultados importantes. Empregada dessa maneira, os elementos coletados que seriam capazes de tornar as informações valiosas para a direção do processo de ensino aprendizagem, são deixados de lado na hora da tomada de decisões.

Alvarez Méndez (2002), adverte que ao se empregar a observação como instrumento é fundamental que se estabeleça e delimite alguns pontos, ou seja, verificar o que é importante a ser observado, qual a relevância atribuída aos elementos que serão observados, bem como, qual o papel dos sujeitos que estão sendo observados no processo de ensino aprendizagem.

A observação deve ser muito bem planejada, com a finalidade de distinguir o que realmente é indispensável no momento da observação, ou no que está sendo observado, de forma será feita essa observação e como será feito o registro dela. Ela deve ser coerente aos objetivos, conteúdos e metodologia desenvolvida pelo docente em sala de aula (RAMPAZZO, 2011).

O relatório, outro instrumento utilizado pelo docente nas escolas, é formado por um documento escrito pelo educando, em forma de narrativa, com a finalidade de expressar uma atividade elaborada. “Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados experiências” (Sant’Anna, 1995, p.120) ao docente e a todos os envolvidos.

O relatório pode ser pré-estruturado pelo professor ou em conjunto com os alunos, tanto em relação à sua forma como em relação ao conteúdo, de acordo com a atividade desenvolvida, seus objetivos e conteúdos.

A utilização do relatório é aconselhada para situações como relatos de experimentos, práticas vivenciadas no grupo, visitas, saídas de campo, ou em situações de ensino, onde sempre haja a necessidade de um relato (RAMPAZZO, 2011).

O instrumento de avaliação portfólio é composto pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 1998, p.201). Ele necessita ser organizado pelo educando, conforme as orientações do docente. Entretanto, uma simples compilação de dados forma um portfólio. É necessário que colabore no entendimento do processo de ensino aprendizagem do educando, indicando ao docente, os caminhos que deve seguir.

No planejamento do portfólio se faz necessário ter clareza nos objetivos do que se pretende com esse instrumento. Para Hoffmann (1998, p.202) “precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante”.

Um portfólio pode ser formado por trabalhos, tarefas, relatórios criados pelos educandos e ainda pode compreender anotações e registro do docente, ocorridas no momento da observação em sala de aula (RAMPAZZO, 2011).

Outro instrumento é o conselho de classe, utilizado às vezes para constatar a aprovação ou reprovação do aluno. É realizado através de reuniões periódicas, com professores, equipe pedagógica, direção, representante de pais e alunos, com

a finalidade de avaliar e ter conhecimento a respeito da determinada turma, bem como, do educando individualmente.

Conforme Libâneo (2004), o conselho de classe:

É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO,2004, p. 303).

O Conselho de classe não deve apenas avaliar o educando, mais sim deve servir como um momento de discussão e reflexão, buscando novas metodologias que promovam um ensino aprendizagem significativo para a turma ou este aluno.

Diante do que foi exposto sobre os instrumentos de avaliação, fica evidenciado que um bom instrumento não garante o sucesso do processo avaliativo, mas sim, o que o professor pretende e de que forma é realizado o trabalho com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual discurso sobre a promoção da qualidade na educação tende a ampliar a aplicação de procedimentos de avaliação no campo educacional – sejam em programas educativos, estudantes, instituições, professores. Mas, ainda que o objetivo dos diversos atores sociais envolvidos nestes processos esteja imbuído do ideal emancipatório - ou seja, de promoção de sujeitos e contribuição para a aprendizagem - a herança cultural da avaliação classificatória da escola tradicional, aliada à falta de formação e conhecimento dos professores sobre práticas formativas, não permite contemplar estes objetivos.

É nítido nas pesquisas realizadas, bem como nos autores utilizados para fundamentar as concepções avaliativas: classificatória e formativa, que os professores, desde tempos remotos se apoiam em posturas que favorecem a seleção, classificação e ex-

clusão dos alunos. Todavia, faz-se necessárias que os docentes tenham consciência da importância de se adotar práticas avaliativas a favorecerem a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para isso, deve deixar de efetivar o processo avaliativo apenas a partir de suas vivências, buscando fundamentos teóricos que favoreçam a ressignificação da sua prática, tendo em vista a ampliação do conhecimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. de A. **Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos**. 8f. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas – Universidade de Pitágoras, MG. 2018.

COSTA, Lilianny Carvalho de Oliveira. **Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar: Polissêmias e desafios de integração**. 2018. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7064/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o_LiliannyCosta_PPGE.pdf. Acesso em 13 jul. 2021

DEPREBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso – instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GATTI, B. A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 98, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2179/2136>. Acesso em 18 mar. 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**.

Curso de Didática Geral. São Paulo: editora ática, 2002.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974>. Acesso em 20 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDEZ, Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OKUDA, Maria Mitsuko. **Curso de metodologia de avaliação**. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acesso em 10 mai. 2021.

PEREIRA, Daiana Braga. **O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2006.

RAMPAZZO, Sandra Regina Dos Reis. **Instrumentos de Avaliação: Reflexões e Possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Produção Di-

dático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Londrina. 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6 ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Edna Ribeiro dos. **Avaliação da Aprendizagem: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental**. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21720/2/Edna%20Ribeiro%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 18 mar. 2021.

SILVA, Laiza Kamila dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/6285/1/LAIZA%20KAMILA%20DOS%20SANTOS%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20PEDAGOGIA.2019.pdf>. Acesso em 31 mai. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ZABALA, A. A avaliação. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMéd, 1998. Cap. 8, p. 195-200.