

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR SERIADA E EM CICLOS

MARIA NORAELENA RABELO MELO¹

UFC

nora@seduc.ce.gov.br

Introdução

A presença da avaliação para verificar a aprendizagem, controlar e classificar o aluno no sistema escolar já foi evidenciada por diversos autores como DEPRESBITERES (1989); LUCKESI (1995); HOFFMANN (1996,1996); VASCONCELOS (1995); LUDKE e MEDIANO (1997); PERRENOUD (1999;2004); ESTEBAN (1999,2001); FREITAS (2003); HADJI (2001), entre outros.

Referidos autores, têm procurado outras alternativas e relações na avaliação escolar voltando-se para o fenômeno numa perspectiva social/e ou política buscando, sobretudo, uma nova maneira de entender os fenômenos educativos e conseqüentemente os avaliativos. Procuram romper com o paradigma cientificista e tecnicista predominante na compreensão e na prática da avaliação.

Os estudos sobre a prática avaliativa na perspectiva sociológica proporcionaram uma visão da avaliação não apenas como técnica a ser desenvolvida mas, principalmente, como momento que desvela as relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade, podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa. Nos alertam para a necessidade de mudança não somente na compreensão da avaliação, mas dos conceitos de escola, educação e sociedade.

A organização em ciclos e a progressão continuada supõe um outro sentido para a avaliação da aprendizagem ao propor o rompimento com os fundamentos da organização seriada e as práticas avaliativas correspondentes.

¹ Mestrando em Educação pelo Núcleo de Avaliação Educacional da universidade Federal do Ceará –UFC.

Avaliação da aprendizagem e o regime de seriação

A compreensão do lugar que ocupa a avaliação da aprendizagem nos remete para o modelo de organização da escola em sua origem. (FREITAS,2003). Segundo o referido autor, a escola organizou-se em função de demandas ligadas à formação social capitalista para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas pois o processo de produção hierarquizado e fragmentado exigia a preparação rápida e em série dos recursos humanos sendo, a forma escolarizada a única viável para tal fim. Assim, a escola organizou-se impondo um único ritmo de aprendizagem para todos e com ações pedagógicas indiferenciadas. A aceleração dos tempos de formação dos alunos, ressalta Freitas, levou ao distanciamento da escola em relação à vida e à prática social, produzindo processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas e sua distribuição em um determinado tempo era necessária para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, utilizando para isso processos de verificação pontuais.

Freitas argumenta que a introdução de “motivadores artificiais” como testes, provas, e outros mecanismos artificiais de avaliação, deve-se ao distanciamento entre a escola e a vida que veio substituir os “motivadores naturais” da aprendizagem.

[...] a avaliação assume a forma de uma ‘mercadoria’ [...] com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro ‘aprender para trocar por nota’ (FREITAS, 2003:28).

A estreita relação entre educação e sociedade subordina a escola a determinações do modo de produção material da sociedade, configurando-se em conformidade com seus valores predominantes.

Assim, a contradição inerente à sociedade capitalista perpassa a escola apresentando-se em nível do discurso ou nas práticas de seus agentes. Neste sentido, a função da escola tramita entre o compromisso com a emancipação dos indivíduos e a exclusão e submissão.

De acordo com Freitas (2003), na lógica da exclusão e submissão predominante na organização seriada, o fenômeno da avaliação em sala de aula tem três componentes: O

instrucional, do comportamento do aluno e a avaliação de valores e atitudes. O aspecto instrucional refere-se ao conteúdo (provas, trabalhos etc.), embora seja o mais enfatizado nas definições de avaliação não é o mais importante. A avaliação do comportamento e de valores e atitudes. Ambas envolvem juízos e, neste âmbito é que preferencialmente ocorre a lógica da submissão. Completando esses três componentes da avaliação em sala de aula, Perrenoud (1986, apud FREITAS, 2003) acrescenta ainda dois planos em que ocorrem a avaliação : um formal, inclui as técnicas e procedimentos de avaliação que conduzem a uma nota e, outro, informal que são os juízos de valor.

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa [...] Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. (FREITAS, 2003:45)

Para Esteban (2001) a atual prática avaliativa transforma relações dialógicas em relações antagônicas levando a fragmentação do processo ensino aprendizagem e classificação das respostas dos alunos. Tem como marca o valor negativo do erro, sendo a diferença relacionada ao erro e a semelhança ao acerto. A avaliação é orientada pela quantidade de erros e acertos. Para a referida autora a centralidade da discussão da avaliação pode indicar a compreensão de que a classificação é insuficiente, uma vez que funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações dos alunos/professores no contexto escolar. Considera que há fatos do cotidiano escolar que indicam simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos. “Em alguns casos o professor reflete sobre a resposta diferente que é dada pelo aluno em vez de ignorá-la” (p. 42).

Contrapondo-se ao modelo de avaliação classificatória e excludente, Esteban sugere a avaliação como prática de investigação com as seguintes características: a perspectiva da homogeneidade é substituída pela valorização da heterogeneidade; as respostas dos alunos inserem-se em um movimento constante de construção, desconstrução, reconstrução; a diferença é trabalhada e incorporada no coletivo; o erro é um indício do processo de

construção do conhecimento cuja construção é uma possibilidade constante; rompe as barreiras entre os participantes do processo ensino aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. A avaliação como prática de investigação traz reflexos na ação docente quando o professor valoriza o diálogo, procura compreender o que o aluno pode vir a saber/fazer orientando sua ação no sentido de favorecer esse processo. Aproxima-se do contexto no qual a escola está inserida considerando-a parte significativa da dinâmica ensino/aprendizagem. Articula teoria e prática e produz novos conhecimentos.

Segundo Hoffmann (1996) as práticas classificatórias e autoritárias de avaliação, bem como a contradição entre o discurso e a prática dos professores, resultam das concepções de avaliação do professor que, por sua vez, é influenciada por sua história de vida como aluno e professor. Tal prática apóia-se em princípios e metodologias de avaliação com caráter classificatório e fundamentalmente sentensivo. Predomina a visão positivista do conhecimento que trabalha com absolutamente certo ou errado sem parâmetros intermediários. Há uma valorização demasiada dos acertos e, os erros, apontados como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor, permanecendo a preocupação em transformar o errado em certo. Na perspectiva da avaliação classificatória e burocrática persegue-se o princípio da descontinuidade, segmentação e parcialização do conhecimento.

É necessário e urgente, salienta Hoffmann, repensar o significado da ação avaliativa em todos os níveis educacionais uma vez que qualquer mudança na avaliação, para ser bem sucedida, deve iniciar por uma reflexão profunda sobre as concepções de avaliação/educação. Para os professores, diz Hoffmann, a avaliação é um fenômeno indefinido², comportando diversas definições³, e conclui que a concepção de avaliação predominante é de julgamento de valor dos resultados alcançados.

A concepção equivocada de avaliação como julgamento de resultados, segundo a referida autora, dicotomiza educação e avaliação: os professores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e separados. Essa dicotomia é falsa uma vez que há uma interação entre o ato de educar e avaliar. Destaca ainda, a mesma autora, que a reconstrução da prática avaliativa tem como premissa básica à postura de questionamento do

² Confunde-se com os procedimentos de dar nota, fazer prova, o registro das notas.

³ Análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do todo do aluno.

professor e sugere a compreensão da avaliação enquanto mediação. O termo mediação, conforme indica a autora, significa intervenção, intercessão, intermediação. A avaliação enquanto mediação tem sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. Contrapõe-se a concepção de verificação de respostas certas/erradas. A ação avaliativa, enquanto mediação se dá entre a etapa de construção de conhecimento e a etapa de produção de um saber enriquecido pelo aluno.

É tarefa essencial e primeira da avaliação questionar sobre o que o aluno compreende e porque ele não compreende. Desse modo, é necessário situar a ação avaliativa no contexto de uma educação libertadora e construtivista. As linhas norteadoras da avaliação numa perspectiva mediadora segundo Hoffmann (1996) são:

- Conversão dos métodos de correção tradicionais em métodos investigativos;
- Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas;
- Compromisso do professor com uma postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

A avaliação da aprendizagem escolar relacionada à questão da democratização do ensino é discutida por LUCKESI (1995), considerando três elementos definidores da democratização: *“acesso universal ao ensino, permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar e a questão da qualidade do ensino”* (p. 64). Para o referido autor, dois dos três fatores relacionam-se com a avaliação.

[...] permanência e terminalidade educativa, já manifesta comprometimentos da avaliação com uma prática escolar antidemocrática. Ainda que permanência e terminalidade estejam profundamente articuladas com a política educacional do país, [...] dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante [...] uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüência na evasão (LUCKESI, 1995, p.p. 65-66).

A questão da qualidade do ensino é outro fator que tem relação com a avaliação da aprendizagem escolar pois:

uma vez mal realizada, exerce um importante papel antidemocrático no processo de escolarização[...]a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno.Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando (LUCKESI ,1995,p.66).

Salientamos que o conceito de qualidade do ensino pode variar segundo a função que atribuímos a escola. A escola como função pública, comprometida com a formação crítica, autônoma, política e ética do cidadão ou a concepção dominante, da escola com função profissionalizante e operacional que *prioriza* a formação para o trabalho para responder as exigências do mundo econômico.

Da mesma forma, a qualidade do ensino assumirá significações diferentes segundo a concepção de avaliação.

Na concepção de avaliação classificatória a qualidade se refere a padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. [...] numa perspectiva mediadora da avaliação,significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados,desencadeadores da ação educativa (HOFFMANN ,1996,p.32-33)

Refletindo sobre os problemas práticos enfrentados pelos professores ao avaliarem seus alunos, Mc Donald (2000) aponta questões delicadas que influenciam negativamente no processo avaliativo, a exemplo de preconceitos⁴ de comportamento,raça,estética, caligráfico, cansaço, conhecimento pessoal do aluno,expectativas do professor, religioso e político, comumente encontrados nos professores.

Entre os problemas mais sérios na avaliação escolar, ainda segundo o referido autor, “encontra-se a elaboração não científica dos testes e provas que são justamente os instrumentos usados para efetuar a avaliação” (MC DONALD ,2000 p.30-31) .

⁴ Sobre como se manifesta cada preconceito, ver Brendan Coleman Mc Donald, “Problemas na avaliação da aprendizagem escolar”, revista *Educação em Debate*, Fortaleza,ano 21 V.I nº 39,p.26-34, 2000.

Esses fatos são preocupantes pelo que revela da qualidade da avaliação da aprendizagem praticada pelos professores, muitas vezes de forma inconsciente, e sua consequência para a democratização do ensino, como bem nos mostra Luckesi.

Retomando as reflexões de LUCKESI sobre a relação entre avaliação do aluno e democratização do ensino, o autor define avaliação como “*um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*”(LUCKESI 1995:69, grifos do autor). Para que o ato de avaliar cumpra o seu papel, afirma ele, as três variáveis- juízo de qualidade,dados relevantes e tomada de decisão- devem estar sempre juntas.

Tendo como referencia as variáveis, o autor descreve o “ritual” da avaliação do aluno praticada no âmbito da sala de aula expondo como essas variáveis são conduzidas pelo professor, para concluir que a atual prática de avaliação da aprendizagem dos alunos é antidemocrática.

No que se refere ao componente juízo de valor, a arbitrariedade se dá no estabelecimento e mudança de critérios de julgamento em função de determinados interesses, como por exemplo, reduzir ou elevar o padrão de exigência para aprovar ou reprovar alguém.

A função principal da avaliação,dessa forma, é classificar e não diagnosticar. As classificações podem ser registradas transformadas em números,somadas e divididas em médias. O símbolo é registrado e definitivamente o educando permanece na situação de inferiores,médios e superiores. A média não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior mas, o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional.

Não possibilitando a alteração da posição social das pessoas através da prática pedagógica, a avaliação traduz o modelo liberal conservador da sociedade onde os mais e os menos aptos, socialmente, permanecem nas mesmas posições de mais ou menos aptos. O autoritarismo exercido pelo professor através da avaliação classificatória cumpre além da função de reprodução social o papel de disciplinamento significativo para o modelo social vigente.

A transformação da avaliação em mecanismo disciplinador de condutas sócias ocorre quando o professor substitui os dados relevantes que sustentariam a objetivação do juízo de

valor na avaliação por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. Por exemplo, uma atitude de indisciplina é castigada com um teste relâmpago, o expediente de conceder ou retirar um ponto da nota ou conceito do aluno desconsiderando o critério da competência, as armadilhas nos testes; questões para pegar os despreparados; testes para derrubar todos os indisciplinados etc.

Outra manifestação do papel autoritário da avaliação, ainda segundo Luckesi, está relacionada com a comunicação ou seja, a falta de clareza e ambigüidade do que é solicitado nos testes levando o aluno a dar uma resposta considerada inadequada pelo professor pela impossibilidade de entender o que estava sendo pedido.

No contexto de uma pedagogia para a humanização, preocupada com a transformação social, a avaliação educacional assume um outro significado, transformando-se, segundo o autor, em instrumento diagnóstico.

Corroborando o posicionamento de Hoffmann, citado anteriormente, no que se refere à possibilidade de mudança da avaliação, Luckesi considera que o primeiro passo para redirecionar a prática é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito de tal modo que possa orientar a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Um segundo ponto é a conversão de cada professor, educador, para novos rumos da prática educacional, significando conscientização e prática dessa conscientização, ou seja, transformar a teoria em prática.

Ressalta, ainda Luckesi, a necessidade de resgatar a essência da avaliação que é a sua função diagnóstica, sendo um instrumento dialético do avanço, da identificação de novos rumos. Para tanto, a postura do educador será de um companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando. Para ser diagnóstica, afirma o autor, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor técnico e científico no seu encaminhamento o que garantirá ao professor um instrumento mais objetivo de tomada de decisão possibilitando uma ação mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários. Dessa forma, as atividades de ensino ao serem planejadas

pelo professor devem estabelecer, previamente, o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno (LUCKESI, 1995).

Do exposto, depreendemos que os autores citados embora apresentem distintas denominações e formulações no encaminhamento de práticas avaliativas alternativas (diagnóstica, investigação, mediadora) partem de pressupostos comuns: admitem a relação entre a concepção de sociedade, educação e avaliação; a atual prática de avaliação tem como função prioritária à classificação não contribuindo para a construção do conhecimento e conseqüentemente do desenvolvimento do aluno nas suas diversas dimensões e, por último, estão engajados em fazer emergir práticas escolares comprometidas com a inclusão e com um processo de avaliação que contribua para a formação dos alunos.

A avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos

A organização da escola em Ciclos é vista por muitos educadores, (PERRENOUD 2004; FREITAS, 2003; VASCONCELOS, 1999; SOUSA, 2000) como a alternativa capaz de responder positivamente ao problema do fracasso escolar, na perspectiva de democratização da educação.

Para tanto, a introdução de “verdadeiros” ciclos, capaz de produzir uma verdadeira mudança curricular supõe uma ruptura radical com os parâmetros da seriação. Celso Vasconcelos esclarece os pressupostos e implicações que embasam a organização do ensino em ciclos:

A organização da escola em ciclos implica fortíssimas rupturas tanto administrativas (tempo, espaço, recursos, trabalho com a comunidade, processo de implantação), quanto políticas (papel da escola, projeto educativo), éticas (valores), psicológicas (processo de desenvolvimento, ritmo) epistemológicas (como se dá o conhecimento, relação afetividade, cognição), pedagógicas (currículo, planejamento, constituição de classes), e didáticas (práticas em sala de aula). Essencialmente, significa quebrar a estrutura tradicional da seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola, qual seja, é uma das formas

privilegiadas de a escola não ensinar e, apesar disto, se sentir justificada (VASCONCELOS,1999 p.84).

A introdução de ciclos, segundo esses pressupostos, traz dilemas e desafios a avaliação da aprendizagem, pois a preocupação em fazer com que um maior número de alunos aprenda também deverá reger a avaliação.

Diante das mudanças introduzidas pelos ciclos e da necessária modificação no sentido da avaliação, Perrenoud (2004) salienta três atitudes possíveis de serem tomadas, em relação à avaliação: contentar-se com ajustes limitados, para não assustar pais e professores; pôr a avaliação a serviço de aprendizagens orientadas por objetivos plurianuais visando à individualização dos percursos de formação e, a terceira e mais ambiciosa atitude, merecedora do empenho para sua consolidação, seria aproveitar a criação de ciclos para fazer avançar a concepção da avaliação das aprendizagens, superando os impasses.

Os impasses presentes na avaliação da aprendizagem na organização em ciclos, decorrem da contradição fundamental: na escola por ciclos a concepção e a prática da avaliação pressupõe uma lógica de inclusão, mas inserem-se num contexto social mais amplo que, ao orientar-se pela lógica da exclusão, atua no sentido oposto.

Cardinet (1983a, apud Perrenoud, 2004:114) distingue na avaliação, as funções de regular, certificar e orientar, remetendo cada função a um tipo diferente de decisão. A avaliação formativa subsidia a função de regulação do ensino e da aprendizagem e ocorre no momento de formação; a avaliação certificativa garante aquisições junto a terceiros (mercado de trabalho) e ocorre ao final da formação; a avaliação prognóstica fundamenta decisões de seleção e orientação em função da aptidão presumida, por isso se dá no início da formação.

Comumente o que se observa nas experiências de ciclo em curso é a não implementação da avaliação formativa, a utilização intensiva da avaliação certificativa, quando esta só deveria ocorrer no final da escolaridade básica e a quase total ausência da avaliação prognóstica.

No contexto da organização do ensino em ciclos a função da avaliação formativa é otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno A avaliação formativa, segundo

Perrenoud (2004), pode contribuir para a superação dos obstáculos que o professor encontra em sala de aulas relacionadas à dificuldade em compreender a natureza das dificuldades de aprendizagem, imaginar uma estratégia adequada e operacionalizá-la; oferecer constantemente a todos uma educação sob medida e a impossibilidade de otimizar constantemente as situações de aprendizagem. Quanto à função certificativa da avaliação, na escolaridade obrigatória, não se justifica uma avaliação certificativa ao final de cada ciclo. A certificação no final do ciclo alimenta nos professores a idéia da homogeneidade, e a visão da construção dos saberes como uma sucessão de andares. ‘O contrato dos professores em qualquer ciclo, é receber os alunos como são e avançar na direção dos objetivos da escolaridade obrigatória, nem mais nem menos’ (PERRENOUD, 2004, p. 121). A avaliação prognostica nos ciclos se dará para orientar os percursos de formação “visto que se trata de propor situações de aprendizagem, bem como dos grupos de trabalho que correspondam a cada aluno” (Ibid., p.123).

Nas propostas de redefinição da avaliação em curso, Esteban (1999) identifica nas alternativas três perspectivas: As propostas do MEC, cujo padrão é definido pela avaliação quantitativa, pautam-se pelo discurso da qualidade, quantificação do desempenho, atuando como um mecanismo de controle. Outra perspectiva, identificada pela referida autora, é denominada *modelo híbrido*: baseia-se no modelo qualitativo, agrupa propostas distintas e até opostas: “uma que não abandonou a idéia de que a avaliação deve ser um instrumento de controle, de adaptação e seleção” (Idem, 1999:13). Neste caso, o controle é exercido de forma aparentemente democrática e a seleção resulta de um processo “que analisa o sujeito em sua complexidade[...] para adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social” (Idem,p.13). A outra proposta “pretende romper com o sistema de controle e de segregação” (Idem, p.13) mas, por falta de clareza dos aspectos a serem transformados, caem na superficialidade, portanto, ambas as práticas produzem resultados semelhantes. Apesar da referida autora considerar que essa perspectiva representa um avanço na concepção de aprendizagem -que passa a ser vista como um processo, relativiza a dicotomia entre erro e acerto, o tempo escolar leva em conta os ritmos individuais-, permanece a existência de um ritmo considerado mais adequado e o olhar negativo para o erro, portanto não rompem com as práticas de classificação, muito embora se modifiquem seus termos ocorrendo que:

Algumas vezes se abandona à escala de 0 a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como ‘ótimo’, ‘bom’, ou ‘regular’. Mas freqüentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançado. (ESTEBAN,1999 : 13)

Na terceira perspectiva, apontada pela referida autora, a avaliação é pensada como parte de uma “pedagogia multicultural, democrática” que concebe a escola “como uma zona fronteira de cruzamento de culturas”. A avaliação é fundamentada na “heterogeneidade real” antes que na “homogeneidade inexistente”.

Neste sentido, propostas oficiais em curso que modificam a sistemática de avaliação, merecem um olhar mais atento aos discursos e às práticas buscando identificar se mantêm a perspectiva quantitativa, através de reformas superficiais, ou se buscam construir uma perspectiva democrática de avaliação.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M, G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.** Educação & Sociedade. V. 20,n. 68, Campinas dez.1999

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem:** Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU,1989.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar** In: _____ (Org.).Avaliação uma prática em busca de novos sentidos .Rio de Janeiro: DP&A,1999. p.7-27

_____ **O que sabe quem erra ?:** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A,2001.

FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas.** São Paulo:Moderna,2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed,2001

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 9ª edição. Porto Alegre : Mediação,1996.

_____ **Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista.** 21ª edição.Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou Construção?**
Petrópolis: Vozes,p. 71-72, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez,1995.

Mc DONALD,B. C. **Problemas na avaliação da aprendizagem escolar.** Educação em Debate, Fortaleza,ano 21 V.I nº 39, p. 26-34, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens-** entre duas lógicas. Tradução: Patrícia C. Ramos.Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação.** Tradução: Patrícia C. Ramos.Porto Alegre,Artmed,2000

_____ **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre:Artmed,2004.

SOUSA,S.M.Z.L. **A avaliação na organização do ensino em ciclos.** In: USP fala sobre Educação. KRASILCHIK, Myriam (Organizadora). - São Paulo: FEUSP, 2000, 104 p.

_____ **Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem.** In: Avaliação do Rendimento escolar SOUSA, Clarilza Prado (Org.) . 5ª edição.S P.:Papirus, 1995 –(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Um horizonte libertador para a escola no 3ª milênio.** In: Revista de Educação AEC nº 111, abril/junho,1999.

_____ **Avaliação: Concepção Dialética - Libertadora do Processo de Avaliação Escolar,** 7ª edição. (Cadernos Pedagógicos do Libertad –3). São Paulo: Libertad,1995.