

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA DIMENSÃO HISTÓRICA

EMANUELLA SAMPAIO FREIRE

Pedagoga e Doutoranda em Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Email: emanuellasampaio@gmail.com

ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO

Pedagoga e Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa em Avaliação Educacional. Email: alannaop1@hotmail.com

ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa em Avaliação Educacional. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Email: apmedeiros.ufc@gmail.com

Apresentação

O presente artigo tem como objetivo apresentar a história da avaliação educacional e como esta tem se consolidado na formação e na prática docente nos dias atuais. Refletir sobre a sua própria prática prediz ao docente conhecer sobre a epistemologia da mesma e das características que a compõem. Ao ressaltar a historicidade da avaliação educacional previu-se incorporar à prática docente maior sentido no tocante ao ato de avaliar.

Na história antiga, há registros de episódios que evidenciam os primeiros esboços dos processos avaliativos. Podem ser citados os procedimentos utilizados na China Imperial, ocorridos há mais de três mil anos, para selecionar funcionários para o serviço público, o que era feito através de exames cujo intuito era promover ou demitir seus oficiais. Passagens bíblicas também mencionam situações nas quais aparecem atividades de avaliação de professores gregos e romanos. Porém, a maior evidência, na Antiguidade, é a de Cícero e Santo Agostinho que introduziram conceitos e abordagens avaliativas (DEPRESBITERIS, 1990).

Na Idade Média, aparecem os exames nas universidades, predominando o método de concurso público oral, na presença do

tribunal (mestres ou autoridades do saber). Na Renascença, permanecem os procedimentos seletivos Huarte, de San Juan, que defendeu a observação como procedimento básico de avaliação (ESCUADERO, 2003).

A evolução dos processos segue ao longo do século XVIII, quando os ventos democráticos sopram em toda a Europa, aumentando a demanda do acesso à escola. No século seguinte, se estabeleceram os sistemas nacionais de educação e a concessão de diplomas de graduação, após a aprovação dos exames pelo Estado. Surgiu, então, um “sistema de exames para verificar a formação específica para atender às necessidades de uma nova hierarquia social e burguesa” (ESCUADERO, 2003, p.12). O mesmo autor também destaca que “Nos Estados Unidos, em 1845, inicia-se o uso de técnicas de avaliação, tais como os escritos de “testes”, e começa da forma mais objetiva sobre habilidades específicas de leitura e escrita” (ESCUADERO, 2003, p. 12). É no século XIX que a importância atribuída à medida valoriza os testes com questões de múltipla escolha, os escores e os sistemas comparativos.

Nesse período, pode-se destacar o trabalho de Horace Mann que criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nesta área. Mann discutiu sobre a qualidade da educação, propondo a experimentação de um sistema uniforme de exames.

Os resultados dessa experiência reforçaram muitos das críticas feitas por Mann com relação qualidade da educação e indicou a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. As principais sugestões de Mann foram: (a) substituir os exames orais pelos escritos, (b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas, e (c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar (DEPRESBITERIS, 1989, p. 06).

No final do século XIX, em 1897, com J.M. Rice, surge a primeira pesquisa de avaliação do ensino. “Esta foi uma análise com-

parativa em escolas norte-americanas sobre o valor da instrução no estudo da ortografia, usando como critério, escores nos testes” (ESCUADERO, 2003, p.13).

Nas primeiras décadas do século XX, em sua maioria encontramos a atividade da avaliação educacional associada à psicometria, que na sua gênese, se baseava na teoria da inteligência como propriedade inata e fixa no ser humano e na possibilidade de medi-la por meio de instrumentos. Na França, destaca-se na psicometria Alfred Binet, o primeiro inventor do teste de medição do QI (coeficiente de inteligência). Estes testes inicialmente ligados à psicologia passaram a exercer forte influência nas medidas educacionais na avaliação dos alunos e rendimento escolar proporcionando maior relevância ao sistema de escores e notas obtidas do que propriamente ao conhecimento considerado enquanto habilidade avaliada.

Sendo denominada de fase da mensuração, a “preocupação dos estudiosos e usuários da avaliação se convergia para a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 128). Os avaliadores norte-americanos fundamentados na concepção positivista consideravam que só poderiam avaliar aquilo que fosse observável. Sendo assim, o papel do avaliador seria de cunho técnico, “orientado por princípios que indicavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação” (RIBEIRO, 2002, p. 128). Ainda nesse período verifica-se o desenvolvimento da docimologia¹ como resposta a preocupações relacionadas à validade e fidelidade das provas de exame, escritas e orais.

Observou-se nesse período bastante efervescência do *survey*² tornando a avaliação equivalente ao conceito de medida. Avaliação era sinônimo de exame, pois a ideia de medida gerava conse-

¹ O termo docimologia vem do grego *dokimé* e significa prova. “[...] É um ramo científico que estuda os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e o comportamento dos examinadores e examinandos” (GURGEL, 2003, p. 70).

² Metodologia que tende a usar questionário e entrevistas.

quências como aprovação ou reprovação e a integração ou exclusão no tocante à sociedade (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012). Essas características marcaram a primeira geração avaliativa (1920 – 1930) que possuía como enfoque o uso da avaliação para medir o rendimento escolar.

Nesse contexto entende-se que os erros dos alunos não evidenciavam nada mais do que a sua defasagem na aprendizagem, sendo de sua responsabilidade promover as correções necessárias à sua efetividade, visto que, neste modelo, a aprendizagem é concebida pelo aluno como objeto transmitido pelo professor. Esse tipo de avaliação atende a uma demanda que não se preocupa com o desenvolvimento do processo que é a aprendizagem, além de responsabilizar somente a figura do aluno pelo seu desempenho.

Com a intenção de dar respostas às novas exigências do mercado de trabalho suscitada pela Revolução Industrial e as transformações estruturais na sociedade, Estados Unidos e Inglaterra passam a conhecer o funcionamento das instituições e dos programas para melhor intervir nos currículos e desempenho educacionais. Desencadeava-se, assim, o desenvolvimento de pesquisas na área de avaliação educacional e nas tecnologias dos instrumentos de medidas e análise, para a classificação dos alunos e determinação do progresso dos mesmos.

A partir da segunda geração avaliativa (1930 – 1940), surgem estudiosos que desejavam compreender melhor o objeto da avaliação. Ampliando o campo de pesquisa do desempenho do aluno para o currículo e os objetivos dos programas escolares. Assim, o papel do avaliador passaria a descrever os padrões e critérios da avaliação (SOMERA, 2008). Inicia-se a discussão em torno da avaliação relacionada à aprendizagem que, primeiramente, foi assim denominada pelo norte-americano educador Ralph Tyler (SAKAMOTO, 2009).

Tyler propôs responder as disfunções na prática da avaliação responsabilizando não somente o aluno pelo seu desempenho, mas

considerando os demais atores e envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Tyler se concentrava nas habilidades do indivíduo que a partir de então, serviriam para verificar a concretização ou não dos objetivos propostos para a aprendizagem. O conceito de avaliação associado à verificação dos objetivos de um programa constituiu-se, basicamente, a partir dos trabalhos de Tyler (VIANNA, 2000).

Seu método de avaliação educativa consistia em definir em que medida os objetivos pré-estabelecidos do ensino teriam sido alcançados. Educar consistia em mudar padrões de comportamento e o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. A avaliação poderia levar à reformulação da programação curricular e uma crítica à instituição, sendo sua atuação fundamentada em dados empíricos (VIANNA, 2000).

As contribuições de Tyler foram inúmeras diante do retrato que se tinha de avaliação educacional. Para ele, segundo Escudero (2003), algumas condições seriam necessárias para uma boa avaliação, são elas: os objetivos claros, as situações determinadas que se poderiam manifestar os comportamentos esperados, os instrumentos apropriados para avaliar, a interpretação dos resultados obtidos. E quanto ao currículo, seria necessário avaliá-lo diante dos próprios resultados que a avaliação demonstrou sobre os objetivos, atividades e experiências consideráveis. Nesse percurso, seria necessário considerar quatro fases na organização curricular: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar. Essencialmente nos estudos de Tyler foi desenvolvida uma elaboração e explicitação dessas fases (KLIEBARD, MADISON, 2011).

“Ao realçar a importância dos objetivos, toda a lógica da construção de um currículo deveria subordinar-se a essas metas educacionais que emergem de três fontes: aluno, sociedade e mundo das disciplinas” (CORREIA, 2001, p. 19). É diante dessa nova perspectiva que a avaliação recebia olhares, não seria mais dese-

jável que o educando fosse responsabilizado pelo seu desempenho educacional sozinho, outras esferas também estavam assumindo responsabilidades. E ao assumir responsabilidades, como direcionava Tyler, Viana (2000) afirma que haveria de se discutir amplamente sobre os objetivos estabelecidos, os resultados esperados e as ações diante destes.

Nas 1^a e 2^a gerações avaliativas observou certa limitação, devido o excesso de objetivos, que “não eram definidos antecipadamente, nem se apresentavam claros e visíveis, sendo que, em várias situações, emperravam o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante.” (SOMERA, 2008, p. 58).

Por enfatizar os objetivos comportamentais e a metodologia quantitativa, Tyler foi alvo de crítica por alguns teóricos, tais como Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam. Esses pesquisadores marcam a terceira geração (1950 – 1980) que concebeu a avaliação preservando a mensuração e aliando-a à descrição, incorporando o julgamento de mérito ou de valor e a tomada de decisão, como finalidades da avaliação.

Para Cronbach, a avaliação tinha como fim não apenas definir um julgamento final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas favorecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos (VIANNA, 2000).

Segundo Vianna (1989), o trabalho de Cronbach permitiu realizar várias conclusões podendo destacar, em linhas gerais, as seguintes ideias: a descrição dos resultados que a avaliação possa gerar; a integração de vários métodos para se realizar uma avaliação capaz de ressaltar seu papel político diante de uma tomada de decisão; o papel da avaliação da própria avaliação, a fim de significar os dados que foram encontrados àquele aspecto ímpar, como a mudança de comportamento apenas diante do currículo de um programa.

Em linhas gerais, o enfoque teórico da avaliação, para Cronbach, deveria ser entendido como uma “atividade diversificada, que

exige a tomada de decisão de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações” (VIANNA, 2000, p.68). Nesse momento, já se verifica que não basta avaliar diante de um único instrumento o desempenho do aluno, mas de outras formas, a fim de considerar todos os aspectos que perpassam essa aprendizagem.

Na década de 1960, nos Estados Unidos, Scriven desenvolveu um modelo que consistia em estabelecer a avaliação como mérito global do programa educacional. A avaliação desempenhava muito papéis, mas possuía um único objetivo: determinar o valor e o mérito do que está sendo avaliado. É estabelecida a diferenciação categórica entre a avaliação como uma atividade metodológica, e o objetivo da avaliação consistiria em oferecer respostas aos problemas propostos pelas questões avaliativas (ESCUADERO, 2003). Isso implicava dizer que a avaliação, associada ao processo de tomada de decisão, possibilitava o aprimoramento dos sistemas educacionais.

Scriven, ao diferenciar os papéis da avaliação, apresentou dois conceitos fundamentais para a compreensão da prática avaliativa: a avaliação formativa e a somativa. A primeira caracteriza-se pela análise do processo de ensino tendo em vista as intervenções necessárias para o seu aperfeiçoamento, enquanto que a avaliação somativa é o estudo dos resultados para verificar a eficácia do programa e tomar decisões sobre o seu futuro. Um paralelo entre escola e esses conceitos de avaliação formativa e somativa pode ser entendido quando, frequentemente, os professores utilizam apenas o papel somativo da avaliação, ou seja, o aluno ao se deparar com maus resultados da sua aprendizagem permaneceria nesse estágio, já que não tem mais o que fazer. Essa é a ideia corrente nas escolas e constata-se uma grande dificuldade para o desenvolvimento da aprendizagem (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

Nos dias atuais, a concepção de que a avaliação somativa é suficiente para classificar o desempenho de um aluno ainda é característica forte em algumas escolas e até mesmo em ações docentes. O caráter somativo evidencia apenas um resultado, o que

recorda o modelo tradicional de educação pautado na transmissão passiva do conhecimento, que não contribui ao desenvolvimento integral do educando.

Outra importante discussão de Scriven refere-se à crítica dos objetivos previamente estabelecidos como propunha Tyler. Isso se evidencia porque os próprios objetivos deveriam passar pelo crivo da análise e da avaliação (VIANNA, 2000).

Scriven também distinguiu a avaliação intrínseca da extrínseca, caracterizando como duas formas diferentes de avaliar um elemento na educação. “Em uma avaliação intrínseca avalia o item em si, enquanto a avaliação extrínseca é valorizada pelos efeitos que tem sobre os alunos” (ESCUADERO, 2003, p.19). É preciso considerar que até o alcance das ideias de Scriven, muitas modificações estavam sendo observadas no aspecto da avaliação da educação. Essas mudanças apontavam para uma forma diferenciada de tratar os elementos constituintes de um processo avaliativo, sobretudo, no que concerne à compreensão de que a avaliação pode ser entendida como algo que possa medir e, ao mesmo tempo, seja justo e fidedigno nessa medida, não desconsiderando os aspectos qualitativos e descritivos que perpassam os resultados até então somente numéricos.

Nos anos 1970, surge outra vertente de “modelos avaliativos decorrentes de novos conceitos que deram uma conotação diferente à avaliação caracterizada pela pluralidade de funções, processos e métodos” (RIBEIRO, 2011, p. 46).

O modelo de Stufflebeam enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e serve para a tomada de decisão. O autor concebeu um modelo de avaliação que ficou conhecido pela sigla CIPP – contexto, insumo, processo e produto. O pesquisador apresenta quatro tipos de decisões representadas pelas fases de planejamento, estruturação, implementação e reciclagem que correspondem especificamente a quatro tipos de avaliações: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto. Stu-

fflebeam esclarece que a avaliação não visa provar, mas sim, melhorar a educação (VIANNA, 2000). Dessa forma, a sua contribuição refere-se à avaliação enquanto impulsionadora e interventora de um processo, capaz de significar e decidir sobre as suas etapas e resultados.

Outro enfoque teórico surgiu com Stake, que, inicialmente, propôs um modelo racional de avaliação, descrevendo todas as etapas que um avaliador deveria executar para julgar os resultados obtidos. Logo depois, apresenta outra importante contribuição caracterizada como avaliação responsiva³ ancorada na metodologia do estudo de caso, promovendo grande contribuição para a educação na perspectiva qualitativa. Segundo Vianna (200), a abordagem parte dos próprios processos educacionais: a sala de aula, a escola e o programa. Pode-se dizer que o modelo visava à compreensão e à identificação da diversidade. Sendo assim, o objetivo central da teoria de Stake foi responder aos questionamentos básicos de um programa educacional levantados por professores e alunos.

Dessa forma, a terceira geração da avaliação, destacou-se pelas discussões envoltas da “[...] necessidade do juízo de valor nas avaliações, ou seja, o avaliador deveria assumir o papel de juiz para medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto avaliado” (SOMERA, 2008, p. 58). Vale ressaltar que a avaliação educacional, nos Estados Unidos, consolidou-se desde a década de 1970 como um “campo profissional definido, exigindo especialização aprofundada, com a exclusão de improvisações” (VIANNA, 2005, p.152).

Na década de 1990, consolida-se a quarta geração de avaliação que carrega como característica um processo iterativo, negociado, fundamentado no “paradigma construtivista⁴ de interação entre observador e observado, cujo papel do avaliador é o de comunicador e sua abordagem, imbuída de aspectos humanos, políticos,

³ É aquela que se orienta mais em direção às atividades de um programa educacional do que para suas intenções.

⁴ É construtivista uma vez que supera o modelo científico e tecnicista.

sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (SOMERA, 2008, p. 59). Precusores desse movimento Lincoln e Guba buscam “[...] superar algumas deficiências das gerações anteriores, tais como: a escassa atenção ao pluralismo de valores e um excessivo apego ao paradigma positivista” (RIBEIRO, 2011, p. 46).

O propósito da avaliação na concepção da quarta geração é fornecer, sobre o processo pedagógico, “[...] informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamento que se fizerem necessária face do projeto educativo” (KRAEMER, 2005, p. 140). O instrumento avaliativo passa ser referencial para o apoio pedagógico, administrativo e estrutural, concretizando, assim, as relações cooperativas. A avaliação parte para a sua concretização enquanto impulsionadora e interventora do processo educacional e pedagógico, contribuindo e esclarecendo sobre que aspectos devem ser modificados.

Vale destacar que a concepção “responsivo-construtivista não exclui os procedimentos do tipo ordenado, e cientificamente mais orientados, apenas os incorpora, desde que a responsividade e as preocupações das diferentes situações assim o exigirem” (SILVA, 2008, p. 99 – 100).

Diante desse percurso histórico, podem-se verificar importantes contribuições no desenvolvimento da prática avaliativa, reconhecendo que a diversidade e multiplicidade de modelos e abordagens desenvolvidas pelos autores citados promoveram embasamento teórico para as atuais propostas de avaliação. Importante, também, ressaltar que cada modelo proposto emergia de um determinado contexto político, social e educacional.

As contínuas modificações nos instrumentos de avaliações e em alguns de seus conceitos refletem a contínua necessidade de responder às novas demandas da educação. Luckesi (2002, p. 10) destaca que “[...] epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas a atividade a qual serve, e ganha conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”. Ao funcionar como

um diagnóstico do processo e dos resultados que está se buscando, a avaliação insere-se como uma ferramenta pedagógica capaz de subsidiar a prática docente enquanto intervenção e planejamento de ações diante do ensino aprendizagem.

A vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que levam à mudança teórica / prática, como descrita por Luckesi (2002, p. 13) em que “[...] a medida é necessária para a avaliação, mas também como a avaliação ultrapassa a medida em seu significado, oferecendo ao educador um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida”. Vários são os instrumentos encontrados na prática avaliativa dos professores atuais. Sem dúvidas, esses instrumentos devem mesmo ser diferenciados e variados, a fim de considerar diferentes ações, experiências e respostas dos educandos. O que deve ser comum a todos eles é a sua funcionalidade no tocante à regulação do ensino aprendizagem. A submissão de testes e exames antigamente era tida apenas como seleção do indivíduo diante de uma determinada sociedade ou contexto, hoje essa função é diferente, pois o papel da educação e da formação do educando é diferente e isso deve se considerar na elaboração e submissão das presentes avaliações.

Perrenoud (1992) realiza uma frutífera análise das dificuldades vividas na prática pedagógica no momento de desenvolver uma avaliação de cunho qualitativo. As principais dificuldades estariam na ruptura com o antigo modo de entender a avaliação como procedimento homogêneo, com padrões hierarquizados, cujo objetivo estaria limitado apenas na aquisição de determinadas notas ou conceitos.

O atual paradigma epistemológico que “[...] circunscreve o processo avaliativo para que se possa formular uma teoria de avaliação, superando os limites da medida, e implementar práticas pedagógicas com novos significados” (ESTEBAN, 2002, p. 125), surge como nova demanda da educação. Vários foram os teóricos que já consideravam a integração de diferentes metodologias a fim de su-

perar a função da avaliação pela medida tão somente, ao observar vários instrumentos de coleta de dados, métodos e técnicas diferenciadas de avaliação investiram em um modelo capaz de responder a uma necessidade utilizando-se dos métodos mais cabíveis e melhor direcionados para aquela dada especificidade.

De acordo com Hadji (2001, p.15), “[...] a avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos”. Ao considerarmos que a avaliação contribui não somente para o desempenho do educando enquanto ser intelectual, devemos refletir sobre uma prática que atenda também ao desenvolvimento social, afetivo e motor. O professor, enquanto avaliador, deve ter ciência, antes de técnicas e métodos, de que a avaliação perpassa um sistema maior que é o educacional e que este objetiva um indivíduo capaz de pensar crítica e autonomamente. Dessa forma, a avaliação deve submeter-se a um plano de educação maior do que apenas a avaliação por ela mesma.

Comungando com a ideia de Hadji (2001), Vianna (2000, p.18) acrescenta que a avaliação educacional “[...] é uma reflexão, ou melhor, explicitado, é uma auto-reflexão sobre a origem e os conhecimentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir de suas identificações de suas raízes”. A avaliação deve servir enquanto um termômetro de aferição de temperatura, que ao aferir necessita agir diante do diagnóstico obtido. E a intervenção só poderá ser melhor planejada se verificada o seu contexto e suas especificidades através de um diagnóstico. Dessa forma, não há uma intervenção se não houver um diagnóstico ou uma necessidade de ação, e diante do processo de ensino aprendizagem é fundamental que haja diagnósticos e intervenções sobre ele até que os resultados obtidos proporcionem o objetivo final que é o indivíduo crítico e autônomo em pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, os aportes teóricos indicam um contínuo fluxo que apontam uma maior diálogo entre o sujeito que ensina, o

que aprende, o objeto do conhecimento e as possibilidades no campo da avaliação da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. In: *Educação e Seleção*, v. 19, p. 5 – 32, 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/163.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. L. In: *Ideias*, p. 161- 172. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político, 1990. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf> Acesso em: 20 fev. 2012.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 18 fev. 2012.

HADJI, C. *Avaliação desmentificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. In: *Currículo sem Fronteiras* v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>> Acesso em: 19 mar 2012.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. . In: *Estudos em Avaliação Educacional*: Fundação Carlos Chagas. V. 10, n. 2, jun 2005. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n02/v10n02a09.pdf>> Acesso em: 19 mar 2012.

LIMA FILHO, G. D. de .; TROMPIERI FILHO, N. As Cinco Gerações Da Avaliação Educacional – Características E Práticas Educativas. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000011, 09/05/2013. Disponível em: <http://semanaacademica>.

org.br/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas. Acesso: 17/07/2013.

RIBEIRO, A. P. de M. *A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças*. 2011. 373f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

RIBEIRO, B. B. D. *A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações*. Artigo científico. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download > Acesso em: 17 mar. 2012.

SAKAMOTO, B. A. M. A avaliação como sustento da hierarquia social em Perrenoud e Luckesi. In: *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*. v. 2, n° 2, abril 2009. Disponível em: < www.educacaoefilosofia.uema.br/v2/2.pdf > Acesso em: 19 mar 2012.

SILVA, E. M. D da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. In: *Estudos em Avaliação Educacional: Fundação Carlos Chagas*. v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1420/1420.pdf > Acesso em: 19 mar 2012.

SOMERA, E. A. S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. *Revista Avesso do Avesso*, Araçatuba, v. 6, n. 6, p. 56 – 68, 2008. Disponível em: < http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v6_artigo03_reflexoes.pdf > Acesso em: 20 jan 2012.

VIANNA, H. Marelim. *Introdução à avaliação educacional*. 1ª edição. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. H. Marelim. *Avaliação educacional*. 1ª edição. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. H. Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. 1ª edição. Brasília: LIBER, 2005.