

## A COEXISTÊNCIA DE DUAS LÓGICAS DE AVALIAÇÃO THE COEXISTENCE OF TWO EVALUATION LOGICS

Maiara Ariana Silva Paula<sup>1</sup>

### RESUMO

A avaliação das aprendizagens marca uma concepção de educação, uma visão de mundo. Ao longo do tempo vem sendo amplamente discutida nos espaços escolares e de formação docente, de modo que se tenha clareza de sua função primeira: orientar os processos de ensino e aprendizagem, corrigindo rumos ainda em tempo. Nas ações avaliativas coexistem duas lógicas predominantes: a somativa (classificatória) e a formativa (de processo). Este artigo tem como finalidade destacar as influências das tendências pedagógicas na prática da avaliação das aprendizagens sob essas duas perspectivas. O texto é dividido em cinco partes. Inicialmente se dedica a caracterizar as duas principais tendências pedagógicas, a Tradicionalista e as Teorias Psicogenéticas. Em seguida, apresenta uma conceituação mais aprofundada de cada tendência, aproximando-as das recorrentes transformações do papel da avaliação das aprendizagens na escola, para depois, num quadro teórico-conceitual, trazer um compêndio com os principais autores que tratam da avaliação educacional. Por fim, as considerações finais sobre tais influências na prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Tendências Pedagógicas. Duas lógicas.

### ABSTRACT

*The learning evaluation marks a conception of education, a world vision. It has been widely discussed over the years at school and teacher training environments to clarify its primary function: to guide the teaching and learning processes, correcting directions in time. In the evaluation actions two predominant logics coexist: the summative (classificatory) and the formative (of process). This article aims to highlight the influences of pedagogical tendencies in the practice of learning evaluation under these two perspectives. This work is divided in five parts. First it describes the two main pedagogical trends, the Traditionalist and the Psychogenetic Theories. Then it explains deeply concepts of each tendency, bringing them closer to the recurrent transformations of learning evaluation at school, and it also presents a compendium with the main authors dealing with educational evaluation in a theoretical-conceptual framework. Finally it presents the conclusions on such influences in teaching practice.*

**KEYWORDS:** Evaluation. Pedagogical Tendencies. Two logics.

---

<sup>1</sup> Coordenadora de Programas Educacionais e Formação Docente Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e Mestranda em Educação pela *Universidad del Salvador*, Bs. As./AR.  
Endereço: Alberto H. Bento, 42 – Macedo, Guarulhos. CEP 07197-140  
Cel.: 97175-6769. Email: maiara.pedagoga@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte da cultura humana desde os tempos primitivos, de modo que as crianças eram consideradas adultas depois de serem avaliadas segundo a cultura vigente. Por volta do ano 2.205 a.C. um grande imperador chinês avaliava seus empregados para classificá-los e com o resultado elegia a demissão ou a promoção deles (CHAVES, 2003). No Brasil, a avaliação sistematizada teve início no período da colonização portuguesa através das escolas jesuítas, a “*Ratio Studiorum* promulgada em 1559, resultante de mais de meio século de práticas educativas, continha propostas e normas pedagógicas que deveriam ser seguidas por todas as escolas jesuítas, uma configuração única” (CHAVES, 2003, p. 14).

O método jesuítico de ensino praticado no Brasil a partir do século XVI, a serviço da Coroa Portuguesa, teve suas origens na Europa, através da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) que, com permissão do Papa Paulo III, tinha como missão a reconquista católica em regiões protestantes como as Índias, o Brasil e o Extremo Oriente (COSTA, 2005). Nesse contexto, os jesuítas atuavam como frente de execução, conhecidos como “soldados de Cristo”, responsáveis pelo fortalecimento do Cristianismo.

No início o termo “colégio” referia-se ao ensino nas próprias residências, que era ofertado a jovens considerados potenciais jesuítas. Com o aumento do público, surgiram dificuldades em manter esse sistema de ensino doméstico, assim, foi preciso regulamentar e uniformizar as ações nos colégios (agora instituições regulares),

resultando no Plano de Estudos da Companhia de Jesus (1599), originalmente chamado de “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*”, composto por 30 conjuntos de regras. Tais conjuntos serviam para ordenar todas as instituições da Ordem.

O método de ensino dos jesuítas propunha a educação integral do homem para a vida em sociedade, baseando-se num “processo de civilização”, com ensinamentos relativos a valores, ordem social, organização do poder, formas de comportamento e, claro, à fé Cristã. O período das grandes navegações constitui-se enquanto território fértil para a aplicação de tal método, transmitindo suas verdades absolutas pelo mundo. Segundo Franca (1952), o *Ratio Studiorum* não tinha como pressuposto primário a pedagogia, mas sim a consolidação do Cristianismo enquanto única possibilidade de crença. O que a Companhia de Jesus fez por meio dos colégios foi fortalecer, ainda que por imposição aos povos colonizados, a sua crença, usando a educação como veículo. Em terras brasileiras, os indígenas foram os povos que mais sofreram com tal imposição, impedidos de professar sua própria fé, “aqui, talvez mais do que em qualquer outra região, as atividades missionária e educativa estavam lado a lado como componentes de um processo que era, antes de tudo, civilizador da vida colonial [...]” (COSTA, 2005, p. 03).

Para a eficácia do ensino religioso, o método jesuítico consistia de fortes referências da escolástica medieval, a Pedagogia Tradicional, partindo de premissas como a memorização, preleção, repetição e disputas, o que aproximava a educação da catequese, no processo de evangelização, marcado principalmente pelo rigor.



O documento “*Ratio Studiorum*” foi resultado de muitos anos de práticas e avaliações, que tinham sempre o enfoque de homogeneização. Partindo de tal enfoque, é possível estabelecer relação com a história da educação que revela ao longo do tempo uma concepção conservadora de avaliação, em que a função era atribuir mérito e controlar a pessoa em seus conhecimentos, comportamentos e moralidade. Na escola, caso a pessoa conseguisse alcançar os objetivos propostos com êxito era premiada publicamente, do contrário era humilhada também em público.

Desvia-se a atenção do autêntico processo de aprendizagem de cada indivíduo, de cada sala, de cada centro. E se é possível pensar que o “ganhador” se sentirá satisfeito e o “perdedor” estimulado, não é menos imaginável que o primeiro se sinta ridículo e estupidamente orgulhoso, e o segundo humilhado (GUERRA, 2000, p. 34) (tradução nossa).

A partir do século XVII a avaliação passou a ser mais estruturada, com as primeiras escolas modernas e criação de bibliotecas com acesso aos livros “para todos”. Nessa época surgiu a avaliação como prática de exame (LUCKESI, 2011), também apresentada em forma de testes padronizados. Com o passar do tempo, tais testes deixam de ser utilizados, pois são substituídos por avaliações mais amplas.

Sem dúvida, nas diversas instituições de ensino, a avaliação das aprendizagens segue existindo, e cada uma a sua maneira, mas, a serviço de quê?

É certo que hoje “[...] ensinar é esforçar-se por orientar o processo de aprendizagem até o domínio de um currículo

mínimo” (PERRENOUD, 1999, p. 102), posto isso, a avaliação, por sua vez, deve contribuir de modo construtivo no ensino, ansiando por fortalecer a relação intrínseca que há entre currículo, avaliação e desenvolvimento humano, tendo como propósito a tomada de decisões, a gestão das aprendizagens. Portanto, as mudanças somente são possíveis quando o olhar do educador se direciona para isso, afastando-se da ideia de que a avaliação serve à classificação e, conseqüentemente, à exclusão. É preciso atentar às práticas escolares para que não caiamos nos espaços dos equívocos pedagógicos, nas polarizações.

O que se percebe nas práticas escolares é que a avaliação se apresenta sob múltiplas facetas, sem dúvida existe uma intenção de avaliação formativa, ainda que a ênfase esteja na função classificatória por tentativa de quantificar o conhecimento (PERRENOUD, 1999). Por isso, é possível perceber que ela se apresenta oscilante, predominantemente, entre duas lógicas principais que coexistem: uma tradicional e a outra emergente. Ainda segundo o autor, “antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e de cooperação na aula e, por outro lado, as relações entre família e escola, ou entre os profissionais da educação”. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Tratando-se de processos de ensino e aprendizagem, a avaliação surge antagônica, posto que esteja no cerne dos paradoxos do sistema educativo, já que frequentemente é motivo de longas discussões e desacordos na prática educativa. Certamente que a preocupação é com o sujeito que aprende e que está na escola para desenvolver-se, portanto, “a avaliação só tem sentido quando



permite, possibilita e dá oportunidade ao sujeito de seguir aprendendo” (ZABALA, 1998, p. 103).

A ideia de avaliação, para muitos docentes, ainda se configura como um momento angustiante na prática escolar. Isso provém da dificuldade em transformá-la num processo que não seja uma simples cobrança dos conteúdos. [...] Neste contexto, a avaliação passa a ser concebida como um mecanismo de controle, se efetuando como prática classificatória. (AZEVEDO, 2016, p. 17).

Ainda que existam intenções diferentes, a avaliação oscila predominantemente sob essas duas lógicas.

## OS SENTIDOS DO TRADICIONALISMO E DAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS

O Tradicionalismo e as Teorias Psicogenéticas são concepções culturais, sociais e antropológicas sobre como a pessoa aprende. Apresentam-se através de distintas óticas, influenciando o papel da avaliação no tocante da compreensão, autonomia e dos processos de regulação.

Partindo da premissa de que a pessoa já nasce pronta, no Tradicionalismo o papel da escola é fazer com que a pessoa cresça por seu próprio mérito a partir da oferta mecânica do conhecimento repassado pelo docente durante aulas expositivas e generalizadoras. Algumas das características mais marcantes dessa pedagogia são as verdades impostas, o poder decisório do educador, as normas rígidas de disciplina e a memorização e fixação dos conteúdos. Por citados traços, Saviani (2007) afirma que a escola tradicional era intelectualista e enciclopédica, uma vez

que os conteúdos eram separados da experiência de vida e realidade social. A educação era entendida como processo externo.

As Teorias Psicogenéticas são chamadas de “lógica emergente” por Perrenoud (1999) em razão de que transformaram a maneira como percebemos a pessoa na infância e, principalmente, como se aprende, direcionando o olhar para os fatores biológicos, psicológicos e sociais, ou seja, há uma percepção sobre a integralidade que reconhece a interação como espaço propulsor de aprendizagens. A educação é entendida enquanto processo interno.

Essas teorias são de base dialética, representadas principalmente por Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), e Wallon (1879-1962).

Com base em tais pressupostos, é preciso conceituar os sentidos da avaliação nas referidas concepções predominantes: O Tradicionalismo e as Teorias Psicogenéticas.

### O Tradicionalismo

A pedagogia tradicional é relacionada ao método jesuítico de ensino, teve seu início no século XIX, ganhou força no século XX (embora no mesmo século no Brasil se iniciava o movimento da Escola Nova), e ainda deixa resquícios no século XXI.

O Tradicionalismo é composto por características do tecnicismo e do positivismo (LUCKESI, 2011), no sentido em que acredita que a pessoa já nasce pronta, completa, numa concepção racionalista em que deve apresentar-se apta aqui e agora, além de ser cobrada por seu “esforço em aprender” e assumindo a exclusiva responsabilidade por



seus avanços ou “ausência” deles, uma visão claramente liberal.

O enfoque está nos conteúdos de aprendizagem. Ao docente cabe somente “transferir” esse conteúdo numa relação clara de hierarquia e ausência de expressão por parte do aprendiz. Logo, há que classificá-lo conforme seu desempenho no exato ponto em que se encontra. Nessa linha de pensamento “[...] não há possibilidade do uso da avaliação como recurso de construção de resultados bem-sucedidos” (LUCKESI, 2014, p. 61), posto que o sujeito já nasce pronto “[...] não há nada o que fazer para seu desenvolvimento, o qual implica crescimento, movimento. Pela pedagogia tradicional, nosso papel de educadores é classificá-lo pelo seu nível de prontidão” (LUCKESI, 2014, p. 61).

A forma tradicional de avaliação concentra o poder nas mãos do docente quando este, por sua vez, usa como único instrumento de avaliação uma prova, quem produz e corrige essa prova é ele mesmo, ao estudante cabe somente respondê-la e de acordo com o esperado. A essa prova o docente atribui uma nota, que define se o estudante é ou não capaz de algo, isso é dizer que o classifica com base em um momento de prontidão, um único instrumento, uma única abordagem, sem considerar as demais variáveis que influenciam a ação educativa. Dessa forma, “as notas escolares operam antidemocraticamente” (LUCKESI, 2014, p. 96), pois são centradas no passado, naquilo que o estudante deveria ter aprendido. A este fenômeno Luckesi (2014) chama de fetiche das notas escolares, “por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dela e o domina,

universalizando-se” (LUCKESI, 2011, p. 41), isso acontece quando pensamos que apenas uma prova e sua consequente nota, por assim dizer, são capazes de demonstrar/representar todo um processo complexo. Assim, a tal nota seria considerar falsamente as aprendizagens privilegiando o quantitativo sobre o qualitativo. Nesse contexto, a prova não se caracteriza enquanto um instrumento formativo, já que a utilizam como um ato isolado, como preconiza Moraes (2014).

As notas escolares atuam de forma livre e independente da efetiva qualidade das aprendizagens dos educandos, a semelhança da mercadoria e, conseqüentemente, do dinheiro e do capital, fenômenos estudados por Marx no seio da sociedade burguesa. (LUCKESI, 2014, p. 84).

É certo que se a pedagogia está embasada na polaridade dos exames, essa avaliação se apresenta de forma somativa, ou seja, centrada na pedagogia de produto e não de processo. Segundo Chueiri (2008, p. 51) “[...] a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino”. Luckesi corrobora com essa afirmação dizendo que

[...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule (LUCKESI, 2011, p. 45).

Ainda nos caminhos tradicionais da avaliação, não se pode ignorar a forte influência já apontada do positivismo e do



tecnicismo. Consolidadamente enraizadas à ideia da avaliação como exame, como medida, como quantificação do conhecimento, como meritocracia, como fim. São reflexos históricos do capitalismo e da burguesia.

[...] estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou [...], porém, é certo que a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios (LUCKESI, 2011, p. 41).

Compreendemos que a avaliação não pode separar o ensino do resultado, se falamos de uma avaliação que regula as aprendizagens, esta tão pouco pode fixar-se na reprodução de massa, mas sim na transformação. E, para tanto, é preciso ter tempo, isso é, tempo para que a regulação aconteça.

Assim podemos depreender que a avaliação somativa se apoia em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação, cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve ou não aquisição de conhecimento (CHUEIRI, 2008, p. 58).

O autor Miguel Ángel Santos Guerra (2000) descreve 22 (vinte e duas) “patologias” na avaliação educativa. Por ora, destacamos duas destas, sendo a primeira “se avaliam somente os resultados” (2000, p. 23) (tradução nossa). Sobre isso o autor afirma que “analisar somente o resultado obtido é,

quando menos, parcial. E a parcialidade costuma vir acompanhada de imprecisão e de tergiversações” (tradução nossa). A segunda é que “se avalia principalmente as vertentes negativas” (tradução nossa), considerando que a prática docente está marcada pelas correções que enfatizam os erros. Através de atos como esses (considerados como “patologia” pelo autor) é que vai se perdendo o significado verdadeiro da avaliação educativa, “o fundamental é conhecer o papel que desempenha, a função que cumpre, saber quem se beneficia dela e, em definitivo, a que serviço se põe” (GUERRA, 2000, p. 11) (tradução nossa).

A maneira tradicional de avaliar pressupõe que a pessoa já nasce completa e não usa a avaliação como recurso de construção dos resultados, mas sim de mera verificação. Nessa concepção importa mais o produto final. Enquanto que, na avaliação formativa o centro de interesse esteja nos processos de aprendizagens (PERRENOUD, 1999), se realça a importância de não standardizar o pensamento binariamente, isso é dizer que

Os resultados devem ser levados em conta dentro do processo avaliativo. Mas, não somente os resultados. Os pressupostos dos quais se partem as condições que se tem, as estratégias que se executa, os processos que se desencadeiam, os ritmos de consecução, a proporção rendimento/esforço..., são também elementos que devem avaliar-se (GUERRA, 2000, p. 23) (tradução nossa).

À prática de assentar-se exclusivamente nos resultados, Luckesi (2011) chama de “verificação”. Algo que apenas verifica se os conteúdos foram aprendidos ou



não, ressaltando que a função de aprender é de exclusiva responsabilidade do estudante, porque ao docente cabe a “transmissão” do conhecimento, majoritariamente de forma verbal.

Dessa forma, o poder se concentra nas mãos do docente, que não apenas usa a nota como forma de ameaça e punição, como também se vale desses resultados para definir que tratamento cada estudante “merece” receber, influenciando na organização dos espaços escolares e nas relações humanas.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Tais acontecimentos, em decorrência da excessiva disciplina e hierarquização, quando sistematizados culminam no que Foucault (1987) denomina “docilização do corpo”, quando o comportamento humano é moldado para a reprodução social dividida em classes. Neste caso, um estudante considerado “bom” teria relevantes possibilidades de ascensão social, enquanto que ao considerado “ruim” lhe resta o mundo do subemprego, o da subsistência.

A cada aluno se atribui um peso, um valor numérico (ao menos quantificado) que parece ser de sua exclusiva responsabilidade. A qualificação do aluno – para muitos pais, professores e para os alunos mesmo – é

resultado de sua capacidade ou da falta e insuficiência de esforços. No caso de fracassar, será ele quem deverá pagar as “consequências”. Apenas ele deverá mudar. Os demais podem seguir como estavam. A avaliação se converte assim em um processo conservador (GUERRA, 2000, p. 22) (tradução nossa).

Ainda hoje há excluídos do sistema escolar que, em decorrência de múltiplos fatores, possuem pouca formação/escolaridade, o que culmina, geralmente, em mão de obra de baixo custo. Entre as paredes das salas de aula, nas entranhas das relações escolares, a avaliação pode, quando mal-usada, reforçar estigmas sociais que se manifestam através das interações. Estas, por sua vez, podem ser adaptadoras, reiterando sistematicamente o “lugar”, o papel social de cada um enquanto inferior na hierarquia, o que solidifica ainda mais a sociedade burguesa, conservando o modelo. Em contraposição, são transformadoras, quando enxergam as potencialidades de cada pessoa, oferecendo oportunidade de avanço e construção, atuando independentemente do “lugar” ocupado na hierarquização do conhecimento (AUBERT *et. al.* 2008).

### Teorias psicogenéticas

As Teorias Psicogenéticas, em contraposição ao Tradicionalismo, sustentam que a pessoa aprende e se desenvolve ao longo de toda a vida, na interação com o mundo a sua volta, passando a atuar e a transformar a realidade (FERREIRO,2001).

Piaget (1896-1980), biólogo suíço bastante influente na educação na segunda



metade do século XX, realizou estudos na área da aprendizagem que chamou de “epistemologia genética”. Centrado no desenvolvimento das crianças, deu visibilidade às especificidades dessa temporalidade na construção do raciocínio lógico-matemático e nos aspectos individuais e internos necessários ao desenvolvimento, no entanto, sem desconsiderar a influência dos fatores externos à formação.

Para tanto, Piaget classificou em quatro etapas progressivas o desenvolvimento, sendo elas: sensório-motor de 0 a 2 anos; pré-operacional de 02 a 07 anos; operações concretas de 07 a 12 anos e operações formais a partir dos 12 anos de idade.

O modelo teórico proposto por Piaget pode ser qualificado, em princípio, como interacionista. Ele acredita que o conhecimento não é imanente nem ao sujeito nem ao objeto, sendo isto sim construído na interação destes dois polos. Contudo, na medida em que Piaget defende a tese segundo a qual o processo de construção do conhecimento é desencadeado pela ação do sujeito através de seus mecanismos de adaptação e organização, ele está incorporando postulados próprios do inatismo. Com base nestas constatações [...] é possível afirmar que a postura teórica piagetiana é de natureza interacionista com fortes tendências para o primado do sujeito (PALANGANA, 2001, p. 72).

São muitas as contribuições de Piaget ao Construtivismo, principalmente a respeito dos aspectos biológicos, quando descreve as etapas do desenvolvimento cognitivo,

considerando que a gênese do conhecimento está na própria pessoa, partindo de que ocorrem reflexos inatos que vão reorganizando-se ao longo da vida como consequência de processos de adaptação ao meio (assimilação e acomodação), de acordo com o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para Piaget, o desenvolvimento biológico é fundamental para que o sujeito aprenda, posto que para ele o desenvolvimento precede a aprendizagem, bem como o foco está na interação entre o sujeito e o objeto.

No Construtivismo, o conhecimento ocorre através da interação, da ação do sujeito sobre o objeto. É dizer que o sujeito que atua sobre o objeto não é o mesmo de antes, pois, houve uma transformação, uma aprendizagem, uma adaptação. Posto isso, “[...] à medida que a criança passa a interagir no mundo ao seu redor, ela começa a atuar e modificar ativamente a realidade que a cerca” (LAKOMY, 2003, p. 31).

A partir desse referencial considera-se que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído. E que ao docente cabe pensar em possibilidades de mediações entre o sujeito e o objeto de conhecimento para que ocorra o desenvolvimento cognitivo por meio de estímulos oferecidos pelo ambiente ou pelas ações.

Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorusso, produziu obras a respeito do desenvolvimento intelectual e da criação da cultura. Destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo no sócio-interacionismo, trazendo a interação social em destaque entre duas ou mais pessoas como espaço propulsor de aprendizagens, além de ir para contra o construtivismo de Piaget no





que se refere à ordem “desenvolvimento e aprendizagem”, haja vista que, ele, a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Sua preocupação maior foi entender a influência da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos contextualizados e, portanto, indivíduos que fazem parte de um processo histórico. Assim, para o autor, a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos (LAKOMY, 2003, p. 38).

Entre Piaget e Vygotsky este é o contraste: a ênfase na ordem aprendizagem e desenvolvimento.

Por certo que nesses dois casos o docente atua como mediador e não mais como transmissor de conhecimento, afinal, “[...] diante de um problema percebido como novo, a criança mobiliza seus esquemas de ações existentes e os modifica para poder resolvê-lo” (LAKOMY, 2003, p.28). O docente assume a função de ofertar situações para que a construção das aprendizagens ocorra com qualidade, situações que coloquem o sujeito diante de uma problemática que o leve a pensar e, por consequência, resolvê-la.

A avaliação nessas teorias parte da concepção de que o sujeito se desenvolve ao longo de toda a vida, não nasce pronto, que ele precisa viver diferentes situações sociais para evoluir, bem como sua aprendizagem também, segundo Luckesi (2001, p. 61), “necessitamos de uma pedagogia cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida”.

Faz-se fundamental enfatizar, nos estudos de Vygotsky, a importância e

contribuição da cultura, da interação social e da dimensão histórica no desenvolvimento cognitivo. Pensando sobre a prática educativa atual, os estudos de Vygotsky contribuem no que se refere à capacidade de realizações de tarefas: são as Zonas de Desenvolvimento Real (atividades que o sujeito realiza de forma independente); Zona de Desenvolvimento Potencial (atividades que o sujeito realiza com algum auxílio); e Zona de Desenvolvimento Proximal (acontece entre as duas anteriores).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tem por referência o nível de desenvolvimento que para o autor é a capacidade autônoma de realizar tarefas, são os conhecimentos já consolidados. Há um espaço entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ainda precisa aprender, o nível que necessita alcançar. Para que a aprendizagem ocorra, o docente então se põe na função de mediador, percebendo tal distância e pensando em como avançar, isso é, há necessidade constante de intervenção intencional, planejada pelo docente.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental e ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança estas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Aqui se reafirma a concepção de que o conhecimento é construído e não transmitido. Sabendo que a mediação “[...] em termos gerais é o processo de intervenção de



um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por este elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Destacamos a importância de que esse conhecimento seja construído de forma não autoritária, mas sim colaborativa, coletiva. O sujeito pode aprender sozinho ou em grupo, haja vista que a interação tenha espaço para suceder, seja entre o sujeito e o objeto (individual) ou entre vários sujeitos (coletivamente). Compreendendo isso, é destacado o papel do jogo, do brincar, da brincadeira, da imaginação na criação dos signos. É nesse espaço que a criança cria e reelabora novos conceitos, isso inclui a linguagem escrita e as demais linguagens do humano. Segundo Oliveira (2002, p. 68), “os signos representam outra realidade; isso é o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos”. Tudo isso embasado pela forte influência que o social tem sobre o sujeito.

Para Vygotsky, o maior espaço propulsor de conhecimento está na interação social, nas influências do contexto.

Wallon (1879-1962), intelectual francês com conhecimentos nas áreas de psicologia, medicina, política e filosofia, também interacionista, traz mais algumas contribuições da biologia e do meio social, tratando com destaque a dimensão afetiva do humano. Para o autor, a afetividade é o aspecto central do desenvolvimento cognitivo. O ato motor proporciona experiências e o sujeito reage a tais experiências através das emoções. E são as emoções os agentes construtores do “eu”. Wallon considera o

desenvolvimento da pessoa completa, partindo do meio social em que está inserida.

Segundo o autor, afetividade e emoção são diferentes, mas amplamente confundidos. Como aponta Galvão (1999), as emoções são manifestações da vida afetiva, enquanto que a afetividade é um conceito mais abrangente. Compreendemos que as emoções comportam manifestações orgânicas e a afetividade, manifestações psicológicas e biológicas. Tratemos de afetividade enquanto capacidade humana de ser afetado positiva ou negativamente por sensações que podem ser internas ou externas.

Os estudos de Wallon se aproximam dos de Piaget no tocante à importância que se dá ao desenvolvimento biológico e as suas etapas de evolução lineares (já que Wallon também dividiu o desenvolvimento humano em etapas), ainda que corrobore com Vygotsky acerca do vínculo que existe entre inteligência, afetividade e contexto social.

*Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e os interesses, os impulsos e as tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento em uma*



*sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25 apud OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 18).*

Com as contribuições das teorias psicogenéticas, o docente tem a oportunidade de ampliar o repertório de possibilidades de aprendizagens, bem como, ter condições de oferecer intencionalmente situações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, valorizando as aproximações e distanciamentos entre os autores enquanto subsídio à prática docente.

Partindo do pressuposto de que nas Teorias Psicogenéticas o conhecimento é construído, Luckesi (2011) aponta para a importância da avaliação como aquela que norteia a ação pedagógica, que reconhece o estudante enquanto sujeito pensador e ativo do processo, processo esse pelo qual ocorrem as aprendizagens, já que quando os objetivos são compartilhados entre as partes ocorre o que ele denomina “avaliação construtiva”, aquela que cumpre com sua função primeira de diagnóstico e decisão.

Observando as concepções das duas tendências sobre como o sujeito aprende, na avaliação se revela a diferença entre uma distanciada verificação dos resultados através de exames e testes, e a verdadeira avaliação das aprendizagens, que se consolida a partir do diagnóstico que “[...] propriamente, configura e encerra o ato de avaliar em si” (LUCKESI, 2011, p. 277). O autor ainda complementa afirmando que “neste cenário, a avaliação da aprendizagem escolar é compreendida como um ato amoroso. O amor é aquele que recebe a situação, em sua verdade (como ela é)” (LUCKESI, 2011, p. 185).

Complementando o pensamento de Luckesi (2011), Zabala (1998) nos mostra que

a avaliação escolar necessita ser integral, reforçando a essencialidade das contribuições de Cool (*et. al.* 2000) sobre os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. A avaliação deve partir da função social da escola, formando cidadãos que sejam capazes de viver com a máxima qualidade possível, que sejam frutos de uma educação emancipadora, libertadora, e que o sujeito se valha de fato dos saberes construídos nela. Para tanto, o ensino deve partir da diversidade que há entre as pessoas. Zabala (1998, p. 38) afirma que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”.

Com tais considerações é preciso ter em conta quem são os estudantes? Como aprendem? Como avaliar cada um em sua diversidade?

Lamentavelmente ainda existem muitos docentes que, mesmo reconhecendo tais necessidades, seguem praticando e acreditando na eficácia concreta dos distantes exames de conteúdo. Esses hábitos e costumes são acumulados da tradição escolar cuja função básica era selecionar, classificar, e onde o único avaliado e responsabilizado era o estudante. Uma vez mais, se reforça o viés sancionador que é atribuído historicamente ao ato avaliativo, segregando, desde a infância, aqueles que podem triunfar no mercado de trabalho e ter sucesso financeiro, da condenação à pobreza para aqueles que não alcançam as expectativas escolares.

Certamente a avaliação acontece sob duas lógicas bem distintas, mas que coexistem.

### Avaliação a serviço de quê?

Os estudos de Perrenoud (1999) revelam que é possível perceber desdobramentos diferentes na prática avaliativa, predominantemente oscilante entre duas lógicas: a avaliação a serviço da seleção e a avaliação a serviço da aprendizagem.

Para o autor, a função histórica da avaliação nas escolas é a de criação de hierarquias de excelência, nas quais os estudantes são comparados o tempo todo, seja pelo docente, seja entre eles mesmos. Tais classificações e comparações partem do parâmetro quantitativo obtido nas provas, chamadas orais, testes surpresas, entre outros. São os “trabalhos de controle” (Perrenoud, 1999).

As lógicas se distinguem. Na lógica da avaliação a serviço das aprendizagens a intenção é regular os processos de ensino, oferecendo oportunidades para todos os estudantes com equidade a fim de “[...] detectar o caminho já percorrido por cada um (dos estudantes) e, simultaneamente, o que ainda resta percorrer, a fim de intervir para otimizar os processos de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 116). Em contraponto, na lógica da seleção a ideia é classificar como permanente uma determinada situação de aprendizagem, por isso, acaba contribuindo para a criação e conservação de hierarquias: quem é bom será cada vez melhor, e quem não é, será cada vez pior. Trata-se de uma lógica determinista.

Em síntese, os estudos de Perrenoud (1999) apresentam um esquema de atuação da avaliação, o autor traz que todas as práticas de avaliação estão para acompanhar

a construção do conhecimento, que, por sua vez, é avaliado por alguém sob determinada concepção de educação e de avaliação. Tal constatação serve para fundamentar a tomada de decisões, decisões essas que podem servir então às duas lógicas, podendo orientar as aprendizagens ou certificar uma referida situação.

As duas lógicas de avaliação também são citadas nos estudos de outros autores, como nos de Afonso (2005), afirmando que por vezes é muito confusa a sistematização das diferentes dimensões essenciais da avaliação. Para o autor, a avaliação a serviço da seleção acaba ocorrendo por conta da ausência de problematizações a esse respeito e “na ausência de um bom critério diferenciador, optamos por fazer uma exposição que começa com as modalidades mais tradicionais da avaliação” (AFONSO, 2005, p. 28). Às práticas como essa, o autor corrobora com Luckesi (2011) e denomina “exame” e/ou “certificação”, o que significa uma avaliação predominantemente técnica, é a representação de uma visão extremamente simplificada. Do outro lado, a avaliação formativa é um processo muito mais complexo, que reconhece a pluralidade dos estudantes e, por isso, requer uma forma contínua e o emprego de variados instrumentos. Afonso (2005) concorda com Luckesi (2011), mais uma vez, ao concluir que nessa dimensão a autonomia de ambos, docentes e estudantes, é favorecida.

Naturalmente que aqui interessa-nos sobretudo chamar a atenção para a avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. [...] sendo



uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita [...] (AFONSO, 2005, p. 40).

Uma das características mais fortes da avaliação formativa, e que deixa claro sua intencionalidade a favor das aprendizagens de qualidade, é o *feedback*, também chamado de retroalimentação, que representa a importância da comunicação para o processo educativo, pois “é através da comunicação que os professores poderão perceber as alterações que necessitam fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades de seus alunos” (FERNANDES, 2004, p. 20).

Numa perspectiva somativa/classificatória o *feedback* atua como um mero informante raso da situação, geralmente registrado com notas e/ou anotações bastante sucintas como “muito bem”, “precisa melhorar”, “mais atenção!”, e é de exclusiva responsabilidade do estudante compreender os recados e corrigir as rotas. Direcionado à dimensão formativa, o *feedback* se imbuí da função de construir junto a melhora das aprendizagens, é dialógico, a cada estudante lhe confere sua responsabilidade na ação juntamente com a do docente, isso é dizer que o *feedback* ajuda ambos na regulação dos processos.

Fernandes (2004) chama atenção para a preocupação com a distribuição do *feedback*, afirmando que os estudantes devem ser sistematicamente recordados de suas aprendizagens, mas sem oferecer esse retorno privilegiando uns em detrimento de outros, apresentando-o somente para aqueles que tem mais dificuldades, por exemplo. Soma-se a isso a variedade de representações, pois o *feedback* pode se

materializar de diferentes formas, verbais ou não verbais.

O *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa. De fato, através do *feedback* regular sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação de suas aprendizagens durante, e no final de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar e corrigir o caminho que vem sendo seguido (FERNANDES, 2004, p. 20).

Como representação da comunicação entre o avaliador e o avaliado, o *feedback* se apresenta numa concepção de avaliação dialógica, que valoriza a qualidade destas informações e seu modo de atuação na realidade. Isso atribui outra função à avaliação, a de ser democrática, de conhecimento e reflexão.

Junto ao papel do *feedback* apresentamos o da regulação, pois, como afirma Fernandes (2004), um serve de ponte para o outro. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação deve ser formativa e reguladora, e que isso é um processo deliberado e intencional, tendo como objetivo controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou oferecer redirecionamentos para essa mesma aprendizagem. Com a ideia de que os processos cognitivos e meta cognitivos dos estudantes desempenham um papel fundamental na regulação e autorregulação de suas aprendizagens, pois constituem parte ativa, por intermédio da mobilização



consciente de um conjunto de recursos cognitivos e afetivos “[...] a avaliação formativa se define por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem” (PERRENOUD, 199, p. 136).

A regulação corresponde à delimitação do trajeto já percorrido, considerando também o caminho que ainda falta percorrer, com vistas a intervir positivamente nos processos de aprendizagem. Regular o processo significa realizar a gestão das aprendizagens a tempo. Para isso, é preciso considerar variáveis importantes como espaço e tempo, por exemplo. De tal modo, a regulação não é um momento específico, mas sim um componente permanente da ação pedagógica (PERRENOUD, 1999).

Para que seja possível a regulação e a autorregulação das aprendizagens, a avaliação deve sustentar um espaço para o diálogo entre os avaliadores e os avaliados (GUERRA, 2000). Ainda segundo o autor, esse diálogo tem uma dupla finalidade: “[...] trata, por uma parte, de gerar compreensão do programa (currículo) e, por outra, de melhorar a qualidade do mesmo” (GUERRA, 2000, p. 52) (tradução nossa). Essa afirmação converge com o conceito de “avaliação dialógica” e como “prática de libertação”, preconizados por Vasconcellos (1998). Trata-se de muitas ações, mas todas marcadas por uma visão libertadora e democrática da avaliação, em que o educador precisa abrir mão do autoritarismo, do fetiche dos vestibulares e modificar sua metodologia rumo

ao diálogo verdadeiro, “o diálogo se converte, assim, no caminho pelo qual os distintos participantes no processo de avaliação se movem na busca da verdade e do valor do programa” (GUERRA, 2000, p. 53) (tradução nossa).

Para que a avaliação se valha do diálogo como ferramenta, Vasconcellos (1998) afirma que é preciso romper com a autoridade que o ato avaliativo tem na sociedade escolar, para o autor:

Não basta, numa atitude passiva, não fazer intencionalmente, não o fazer por querer: a reprodução é “automática”, faz parte da dinâmica social. Se exige um esforço ativo e consciente no sentido contrário, qual seja, de não reproduzir a regra dominante; é necessário desejar e empenhar na transformação do que está aí, através de uma nova prática (ainda que limitada) (VASCONCELLOS, 1998, p. 55).

Posto que uma das maneiras com as quais a regulação e o diálogo atuam na interação com o real, a função da avaliação preconiza a que serviço ela está no contexto. Por isso, é fundamental perceber as características divergentes entre as dimensões formativa e somativa, partindo dos estudos dos principais estudiosos sobre o tema (Quadro), além de notar também as aproximações e/ou distanciamentos com as tendências pedagógicas descritas aqui.

**Quadro** - Características divergentes das dimensões formativa e somativa.



AUTOR	FORMATIVA	SOMATIVA
<b>Afonso (2005)</b>	Um processo complexo, que considera a amplitude da avaliação no ato educativo, pode usar instrumentos pontuais, como as provas, desde que não sejam as únicas maneiras de avaliar.	Tem por objetivo classificar os resultados alcançados pelos alunos de acordo com os níveis pré-estabelecidos.
<b>Bloom, Hastings e Madaus (1983)</b>	Tem a função de controlar a qualidade das aprendizagens durante o processo. Verifica se o estudante está alcançando os objetivos propostos. O docente pode fazer ajustes conforme as necessidades individuais de cada estudante.	Classifica os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento ao final de um período de tempo. Avalia de modo geral o grau de conhecimento para comparar as notas como produto obtido.
<b>Fernandes (2004)</b>	Percepção dos saberes, da fase do desenvolvimento. Fornece indicações sobre o que fazer no momento presente. Destaca a importância do <i>feedback</i> construtivo para a regulação das aprendizagens. Busca melhorar a qualidade das aprendizagens em curso.	Aponta os fracassos dos estudantes, é certificativa, quantificadora e pontual. Limita-se a testar se o estudante está apto ou não para a etapa seguinte.
<b>Guerra (2000; 2007)</b>	É contínua e clara, não é um fato isolado. Deve acompanhar as aprendizagens e ser contextualizada.	Por ser pontual fortalece a cultura da exclusão e exalta a promoção por meio de exames. É hierárquica e meritocrática.
<b>Hajdi (2001)</b>	É baseada no conhecimento aprofundado de cada estudante para melhorar as aprendizagens. Pode valer-se de uma variedade de instrumentos, coloca o tempo e atividades em favor das aprendizagens.	É baseada em “falsas medidas”. Desconsidera a subjetividade do avaliador e é quantitativa.
<b>Haydt (1997)</b>	Fornecedora de dados para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem ao longo do processo. Favorece o diálogo e o <i>feedback</i> .	Tem por objetivo classificar os resultados alcançados pelos estudantes de acordo com os níveis pré-estabelecidos. Acontece sempre ao final do processo.
<b>Luckesi (2011 2014)</b>	Opera com o desenvolvimento processual. É essencialmente diagnóstica e inclusiva, está a serviço de um projeto político-pedagógico construtivo e democrático.	Opera com rendimento final. É pontual, classificatória, seletiva, autoritária e excludente. Serve para disciplinar e controlar. Denomina tal prática como “exame” e “antidemocrática”.
<b>Méndez (2002)</b>	Considera o <i>feedback</i> imediato como o principal agente nas aprendizagens durante o processo. Deve ser usada para melhorar a qualidade das ações.	Penaliza àqueles que não alcançaram os objetivos pontualmente. Discrimina, exclui e seleciona porque é terminal, uma vez que se avalia apenas o produto.



<b>Perrenoud (1999)</b>	É contínua e pretende melhorar as aprendizagens em curso. Ajuda o estudante a aprender a aprender.	É pontual e quantificadora, oferece um <i>feedback</i> prescritivo, meramente informativo. Cria e mantém hierarquias, materializa ações de poder e controle.
<b>Vasconcellos (1998)</b>	É um momento de profunda reflexão, serve para mapear as aprendizagens em tempo, oferecendo um <i>feedback</i> construtivo que emancipa o estudante.	É controladora de comportamentos, disciplinadora, seletiva e quantificadora. Por tanto, exclui e discrimina.

Fonte: Produção do autor

Deixa-se marcado, assim, as características que distinguem as duas lógicas de avaliação predominantes e evidenciadas em suas polarizações. Certos de que é preciso ter consciência de que essas duas lógicas caminham perigosamente próximas.

Tratando da dimensão formativa, a característica que mais marca a diferença com a somativa é o tempo de atuação, que deve ser durante o processo e nunca apenas ao final de determinado tempo pedagógico. É necessário que haja tempo hábil para corrigir as rotas e, principalmente, que os estudantes possam perceber-se como sujeitos nas ações. É dizer que a avaliação formativa informa tanto ao docente quanto ao estudante uma via de mão dupla na construção da corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

[...] uma avaliação formativa informa aos dois principais atores do processo: o professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá aonde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele mesmo seus próprios erros (HADJI, 2001, p. 20).

Se a avaliação acontece apenas ao final do processo e valoriza demasiadamente os aspectos cognitivos, ela invariavelmente se torna classificatória, ou seja, não se enquadra ao propósito de regular as aprendizagens, mas sim de passar as dificuldades adiante, é não oportunizar a reorganização do processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das aprendizagens precisa ser objeto de profunda reflexão nas escolas. Ao longo da história da educação, tem-se discutido largamente como fazer educação sistematizada, como produzir conhecimento, mas sem (infelizmente) deixar de cair na polarização pedagógica. Por assim dizer, quando uma nova tendência surge, geralmente demoniza-se a anterior. É aqui que consiste o perigo da polarização do fazer docente, considerar a novidade como milagrosa e autossuficiente. O caminho não é o de rechaçar apontamentos anteriores, mas sim o de refletir com qualidade considerando as múltiplas variáveis que permeiam o ato educativo, e para isso cada estudo tem suas contribuições. É necessário reconhecer a complexidade dos sujeitos.





Os discursos docentes relativos ao ato avaliativo são repletos de uma espécie de chavão: a avaliação contínua, afirmando que esta considera as dimensões humanas em sua totalidade. Entretanto, há uma dicotomia ao se apregoar a valorização da integralidade das pessoas numa avaliação cristalizadora de hierarquias, que conserva relações de micropoderes entre docente e estudante.

Perceber que a avaliação das aprendizagens é profundamente complexa faz-se essencial para que ao realizá-la ao menos saibamos a que serviço está nossa ação. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer as nuances de cada tendência pedagógica em nossa prática, afinal o modo como se estabelecem as relações entre docente e estudante influenciam nas atitudes humanas.

Pensar criticamente no que realmente favorece a formação humana significa conhecimento de que a avaliação das aprendizagens deve ser uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar e a desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

AZEVEDO, Aurélia Valesca Soares de. **Avaliação**: uma proposta de orientação da aprendizagem do aluno e reorientação da prática pedagógica do professor. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado**

**escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem do ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. In, ANPED, 2004, Caxambu, 2004, 16 p.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COOL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo**: o Império Português (1540-1599). Tese de doutoramento. Piracicaba: Unimep, 2004.

\_\_\_\_\_. A Companhia de Jesus: racionalidade e civilização. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2005, Paraná, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/ais/anais9/artigos/mesa\\_redonda/art10.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/ais/anais9/artigos/mesa_redonda/art10.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editora, 2004.

FERREIRO, Emília. **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1999.

GÔNGORA, Francisco Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Evaluación educativa**: um processo de diálogo, comprensión y mejora. Bs.As: Magistério del Río de La Plata, 2000.



\_\_\_\_\_. **Uma flecha no alvo:** a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Curitiba: IBPEX, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da

regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.