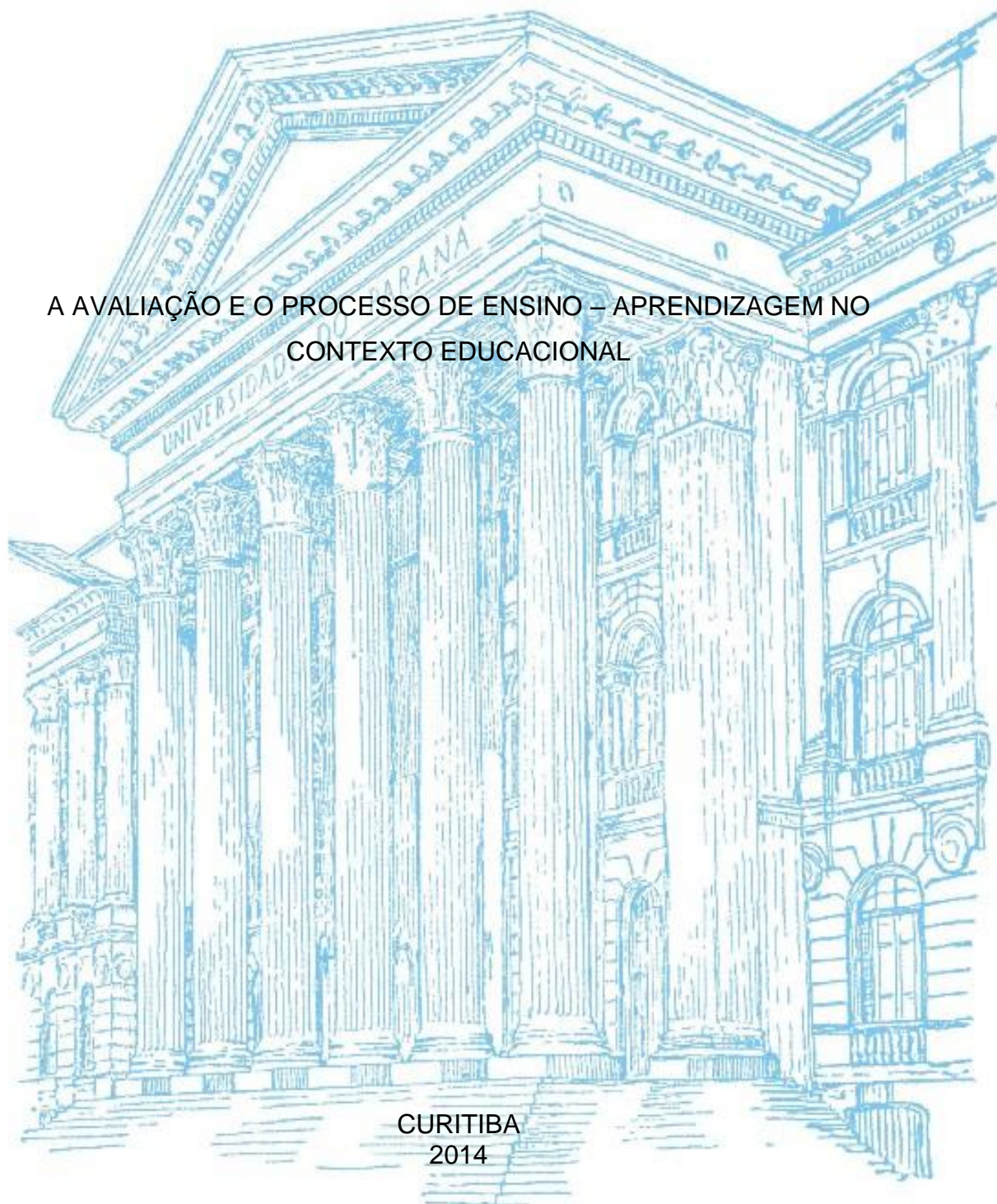


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

EDUARDO LEMES MONTEIRO

A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO EDUCACIONAL



CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

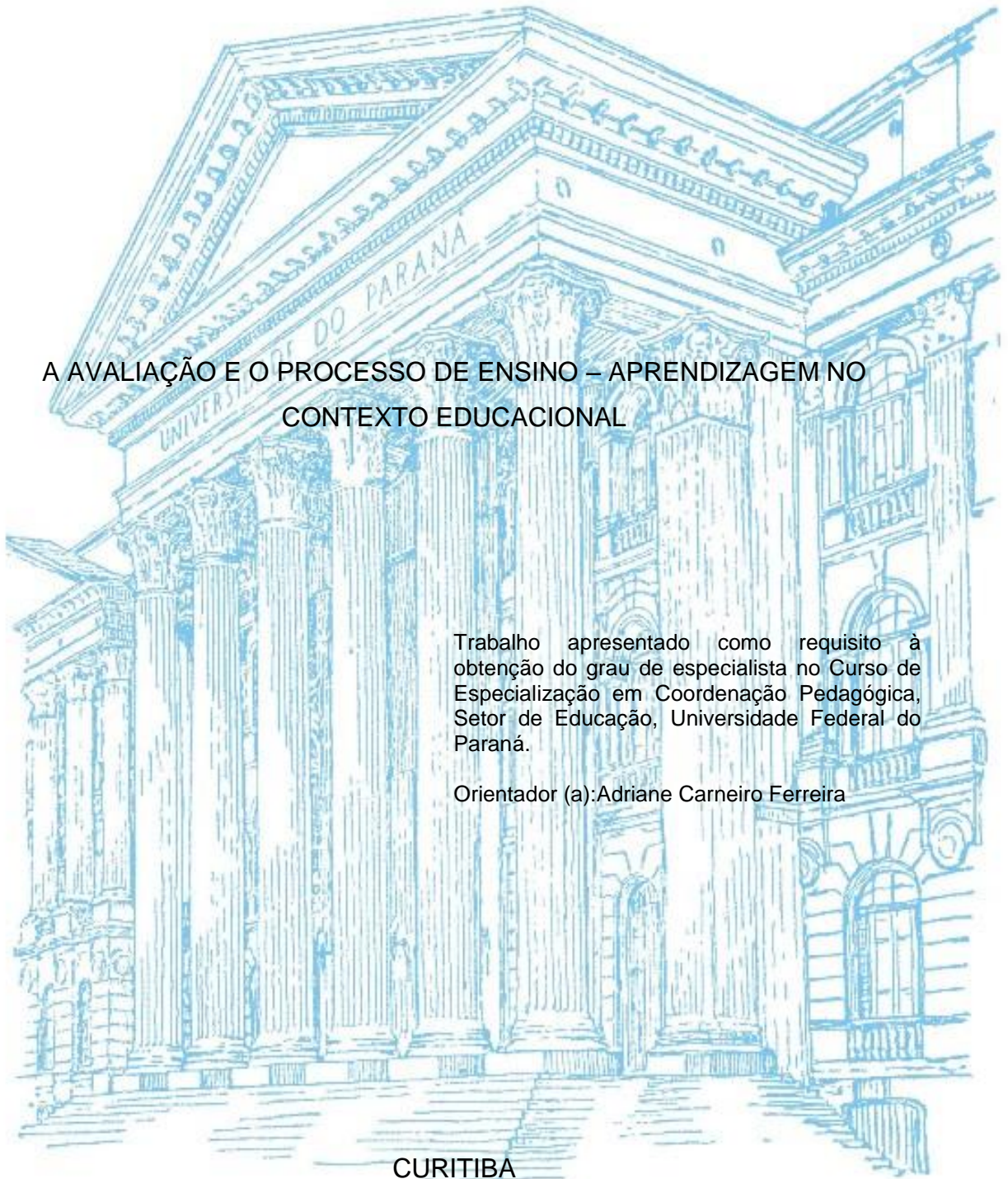
EDUARDO LEMES MONTEIRO

A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO EDUCACIONAL

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador (a): Adriane Carneiro Ferreira

CURITIBA
2014



A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

MONTEIRO, Eduardo Lemes¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a avaliação e sua interação com o processo de ensino e de aprendizagem. Há de se saber que a avaliação é um elemento crucial para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se tem em mente que só se faz avaliação por conta de obter notas . Assim, aborda-se neste estudo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, tópicos conceituando a avaliação, a sua relação com o processo de aprendizagem e a importância de entender e analisar seus instrumentos e sua relação com a prática educativa. O artigo ressalta a avaliação como uma atividade contínua, na qual o educador precisa estar ciente sobre todo o processo e as dimensões envolvidas, favorecendo assim o desenvolvimento do aluno. A avaliação é caracterizada aqui como uma prática que tem por fim apoiar e orientar o processo de reflexão, planejamento de ações e, a fim de atingir os objetivos acadêmicos propostos.

Palavra-Chave: Avaliação. Ensino – Aprendizagem. Instrumentos de Avaliação.

¹ Artigo produzido pelo aluno Eduardo Monteiro do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Mestre Adriane Carneiro Ferreira . E-mail: adrianefer@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho, aqui apresentado, aborda sobre a questão da avaliação no contexto educacional, verificando instrumentos e critérios que por sua vez estão relacionados com o processo de aprendizagem.

Refere-se à avaliação como ponto de partida para detectar conhecimentos sistematizados no contexto educacional. Desta forma, faz-se necessário abordar ainda as mudanças e concepções que a educação sofreu nas manifestações das tendências pedagógicas no Brasil, e que influenciaram e ainda influenciam na forma como a avaliação era e é concebida.

Os estudos retrospectivos demonstraram que a avaliação percorreu um longo caminho, que acompanhou, de modo especial, a evolução científica da Psicologia Educacional Saul (1991), Vianna (1995, 1997) e Saitow (1995) apud de Alvarenga p.31). O reconhecimento dos determinantes históricos da avaliação escolar é de fundamental importância para a compreensão dos atuais conceitos e práticas de avaliação presentes nas escolas brasileiras.

Compreender a avaliação no contexto educacional é um desafio para os professores, merecendo um olhar mais atento e direcionado destes, pois requer uma postura de análise sobre o desenvolvimento de cada indivíduo. Todavia, torna-se fator importante e determinante para a investigação da aprendizagem no ambiente escolar. Sendo assim, é preciso analisar a avaliação de forma cuidadosa (AFONSO, 2010).

Entende-se que as ações educativas que se desenvolvem em sala de aula e que resultam na verificação e qualificação dos resultados da aprendizagem, nos diferentes momentos do trabalho pedagógico, constituem o reflexo da postura do professor e da escola frente ao indivíduo e à sociedade. Por isso, o processo avaliativo deve merecer maior atenção de todos os profissionais envolvidos e preocupados com a aprendizagem escolar.

O presente artigo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, que segundo Lakatos; Marconi (2002) trata-se do levantamento, seleção e documentação de bibliografias sobre o assunto em estudo, tendo como fonte livros, revistas, jornais, monografias, teses, dissertações, internet, entre outros.

O estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente buscou-se conceituar avaliação e como ela foi vista nas principais correntes pedagógicas.

A seguir, os Instrumentos e critérios de avaliação são abordados, assim como a sua importância no processo da aprendizagem.

1. AVALIAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A trajetória histórica da avaliação educacional revelou a grande influência dos estudiosos norte-americanos na teoria da avaliação no Brasil. Desde as duas primeiras décadas deste século pensadores como Robert Thorndike apud Alvarenga, 1999, p.32) realizaram estudos voltados especialmente à mensuração de mudanças do comportamento humano.

A partir das décadas de 30 e 40, intensificaram-se as pesquisas, que passaram a incluir procedimentos mais abrangentes e sistemáticos para a medida do desempenho do aluno (teste, escalas de atitudes, inventários, registros etc.). A obra de Stake ampliou as discussões sobre as diferenças epistemológicas entre avaliação quantitativa e qualitativa (Saul, 1991 apud de Alvarenga p.32).

Quanto à questão da quantificação versus a qualificação, Ragan já indicava a diferença entre o ato de medir e de avaliar. Expõe que o termo avaliação engloba tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. Reforça ainda que mais que a terminologia o ato de avaliar deve considerar a análise dos dados, para que servem e o que será feito a partir de seus resultados.

Avaliação é um termo mais incisivo do que medida. Essa restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que aquela inclui tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, a avaliação envolve o uso que se faz de dados obtidos através da medida (RAGAN, 1973, apud de MENDES, 2001.p.23).

Na década de 60, Scriven desenvolveu ideias fundamentais para a teoria da avaliação educacional. A que pode ser considerada sua maior contribuição é entender que a avaliação desempenha um papel importante na aprendizagem. Esse mesmo teórico faz a diferenciação dos papéis: formativo e somativo da avaliação, conceitos que influenciariam na prática de avaliar e o futuro da avaliação (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Mezzaroba; Alvarenga (1999 apud PIRES, 2009), na avaliação formativa, embora possuindo características somativas, tende-se um

caráter processual. A avaliação ocorre em etapas, onde o professor desenvolve projetos, programas e atividades que possibilitam possíveis adequações e mudanças que se fizerem necessárias para melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação somativa é realizada ao final de um programa e possibilita que o usuário julgue o seu mérito ou valor, fornecendo pistas para a orientação das ações e tomada de decisões.

Segundo Saul (1991) a teoria da avaliação educacional prosseguiu, fortemente influenciada pelo pensamento de Tyler (1934) e seus seguidores. Em 1969, Popham publicou cinco volumes, centrados em planejamento de ensino e avaliação, que traziam, como ponto de partida, a necessidade de definir objetivos comportamentais. Valorizavam a construção de testes.

A proposta de Popham 1969 (baseada nos estudos de Mager, em 1962) exacerbou a tecnologia da avaliação através da operacionalização dos objetivos educacionais. Gerou, inclusive, uma terminologia especial, com listas de verbos “permitidos” ou “proibidos” no estabelecimento de objetivos operacionais, presentes até os dias atuais na literatura e no vocabulário do professor brasileiro (SAUL, 1991 apud ALVARENGA, 1999, p.34).

O mesmo autor destaca, entre outros estudos, o modelo de Tyler, cujo delineamento é baseado em objetivos comportamentais e em metodologia de análise quantitativa, ainda presente na cultura pedagógica norte-americana, apesar das reações surgidas, que determinaram o aparecimento de novos modelos de avaliação escolar SAUL, (1991 apud de ALVARENGA, 1999, p.32).

A Avaliação da aprendizagem, no Brasil, trilhou o caminho da produção norte-americana, apresentando uma continuidade quase linear de publicações sobre a teoria das medidas até, praticamente, a chegada dos anos 70. O pensamento positivista cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e ainda figuram em grande parte da bibliografia consultada por professores e administradores no país.

Hoje, no Brasil a preocupação é que ainda há profissionais que se preocupam com a quantidade e não com a qualidade do conhecimento em si, não considerando que a avaliação é uma atividade constante na educação, no sistema escolar e no processo de ensino aprendizagem, mas que necessita de critérios e objetivos.

Segundo Nascimento; Santos e Reck (2011, p.1)

Na avaliação quantitativa raramente o aluno participa ou pode discutir seus resultados, não exercita a auto-avaliação e se o faz ela é desconsiderada. Ele realiza e o professor julga. Sendo assim a avaliação quantitativa, preocupa-se com quantidade, com notas, com o objetivo de classificar o aprendizado do aluno após a aplicação de algum instrumento de avaliação. Números não permitem analisar o processo de aprendizagem do aluno, qual caminho ele percorreu para chegar àquele resultado que lhe foi atribuído uma nota, pois seu aprendizado na maioria das vezes se dá ao longo do processo, qual o meio que ele usou, o que e em que buscou, qual a intensidade de sua busca.

Os mesmos autores são taxativos ao afirmarem que: “A avaliação qualitativa é a que visa o caminho da aprendizagem, em que o aluno evolui, o que construiu em um determinado tempo, para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho alterando, diversificando ou não o seu fazer pedagógico (NASCIMENTO; SANTOS; RECK, 2011, p. 1).

Para Souza precisamos rever o processo avaliativo e a dualidade entre quantificar e qualificar a aprendizagem,

Ressignificar o processo avaliativo impõe novas respostas ao “ para que” e “por quem” as informações serão produzidas e utilizadas (...) O desafio é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confunde com “provas” e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa (SOUSA, 1997).

Cabe ressaltar que muitos questionamentos sobre avaliação estão direcionados as diferentes formas como o processo entre o ensino e a aprendizagem foram pensadas, a relação estabelecida entre o que papel do aluno e do professor, a forma de encaminhar os conteúdos, ou seja os contextos sociais e as tendências pedagógicas presentes em diferentes momentos históricos, mas que influenciaram e ainda deixam suas marcas no que se realiza na escola.

2. A AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Segundo Queiroz; Moita (2007, p.3) “A tendência tradicional está no Brasil, desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, já que quem tinha acesso às escolas eram os filhos dos burgueses. A escola tomava como seu papel principal, fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual porque através deste estaria garantida a ascensão dos burgueses e, conseqüentemente, a manutenção do modelo social e político vigente”.

A proposta de educação é centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deve ser repassado para os alunos. Nessa perspectiva o papel professor é ensinar a matéria e corrigir. Os alunos devem fazer conforme a professora ensina dando ênfase somente em seu modelo de explicação. As aulas são expositivas, organizadas de acordo com uma seqüência fixa e baseadas na repetição e na memorização.

Nesse cenário a avaliação é vista como ferramenta única do saber do aluno, ou seja, avaliava-se apenas os resultados obtidos na prova, sem considerar os demais determinantes como o conhecimento adquirido no contexto cotidiano, no convívio social e os determinantes culturais, (QUEIROZ; MOITA 2007)

Já na tendência renovada progressivista o papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. Os conteúdos são dados pelas experiências vivenciadas, por desafios e situações problemáticas. Valoriza mais como a criança adquire o saber, seu processo, do que a própria aprendizagem e baseia-se nos métodos ativos onde o aluno aprende fazendo. Algumas das características desta tendência são: o trabalho coletivo, grupal, o estudo do meio, a valorização da descoberta e dos interesses individuais, a relação democrática entre alunos e professores (GRETER, 2002).

A tendência progressivista tem uma manifestação reduzida em nossa prática escolar devido a forte presença da pedagogia tradicional. Algumas escolas particulares adotam o método de Montessori, Decroly, Dewey ou o ensino baseado na psicologia genética de Piaget, principalmente na educação

infantil. Há também as escolas “experimentais” e “comunitárias” e a “escola secundária moderna”, na versão de Lauro de Oliveira Lima. (GRETER, 2002).

A tendência não diretiva busca promover o autodesenvolvimento e a realização pessoal privilegiando as problemáticas correspondentes aos interesses do aluno. A avaliação é feita através de debates, seminários, elaboração de relatórios, pesquisas e experimentos. Atividades que são oportunizadas aos alunos em vários segmentos, sendo que a avaliação ocorre por meio da auto avaliação (PARANÁ, SEED, 2014).

Na tendência tecnicista o aluno é visto como receptor dos conteúdos, sem que haja oportunidade de questionamentos, debates ou discussões. As relações pessoais entre o aluno e professores são impessoais. Avalia-se com ênfase nas habilidade e competências individuais. Neste modelo busca-se preparar o aluno para o mercado de trabalho (PETRAUSKAS, 2012).

A tendência progressista libertadora trabalha a consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade social. A avaliação é uma prática vivenciada entre educador e educando, pela compreensão e reflexão crítica do aluno mediado pelo docente (PARANÁ, SEED, 2014).

Já a tendência libertaria busca exercer uma transformação na personalidade do aluno no sentido libertário e autogestionário. A avaliação é considerada o saber adquirido, dando importância a experimento, ao que o aluno produz e na sua vivencia (PARANÁ, SEED, 2014).

A tendência crítico social dos conteúdos, tem uma relação direta com as experiências vividas pois parte da compreensão da realidade, da análise do mundo do trabalho, do contexto social, o qual não é visto como natural e sim produzido culturalmente e com o contexto histórico da produção do conhecimento. Preocupa-se com a transformação social

Na visão da pedagogia dos conteúdos aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e saber lidar com os estímulos do ambiente e organizar o que se traz com experiência. A avaliação é resultado de uma confirmação do desenvolvimento do aluno (PETRAUSKAS, 2012).

Segundo Aranha,

[...] a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórica-crítica, busca: “Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e

social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências. (ARANHA, 1996, p. 216).

Conforme o exposto às tendências pedagógicas possuem diferentes formas de conceber a prática avaliativa que se relacionam com a maneira como estas correntes pensam o papel dos sujeitos na sociedade. Para cada tendência são utilizados instrumentos diversificados de avaliação que mais se aproximam de seus objetivos.

3. INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Há uma diversidade de instrumentos utilizados para avaliar o aluno. É preciso ter conhecimento de cada um para poder utilizá-lo adequadamente. Para Luckesi (2010, p.73)

No caso do ensino-aprendizagem na escola, os instrumentos dependerão do Projeto Pedagógico, ou seja, o que se propôs e foi efetivamente ensinado e como foi ensinado. Os instrumentos acompanham o projeto de ensino, desde que o que se está avaliando, no caso da educação escolar, deveria ser os resultados do projeto de ensino, efetivamente executado. O instrumento é o recurso pelo qual o educador pede ao educando que revele se aprendeu o que ele ensinou. Somente isso.

Os instrumentos devem ser elaborados e aplicados de forma que o aluno possa interagir com eles e mostrar interesse em utilizá-los. Desta forma o professor deve ficar atento ao perfil do aluno, observar a forma mais precisa que esse aluno aprende para utilizar de instrumentos que favoreçam verificar se a aprendizagem ocorreu realmente.

Da mesma forma que os instrumentos são importantes na aprendizagem, as situações de ensino, e os procedimentos de avaliação, os critérios devem ser dinâmicos.

Há sempre a possibilidade de variações em razão dos alunos, dos professores e de vivências do cotidiano trazidas para a aula, as quais tornam o ensino e a aprendizagem mais significativos para o aluno. Os critérios são também circunstanciais, pois dependem do momento dos objetivos, das características da disciplina e da turma, entre

outros. Para cada situação avaliada exige-se coerência de critérios (GESSINGER; GRILLO, 2010, p.34).

Entretanto, vários fatores restritivos relacionados a critérios podem comprometer a ação da avaliação: um deles é o desconhecimento pelo aluno dos critérios adotados pelos docentes e a partir dos quais são avaliadas as aprendizagens; ou os alunos ignoram tais critérios, ou a informação fornecida pelo professor sobre eles é insuficiente, ou mesmo, a apropriação da informação não ocorre da mesma forma entre os alunos em razão de diferenças socioculturais, de concepções prévias e de suas representações sobre os conhecimentos; há situações mais extremas ainda em que tanto o professor como os alunos não têm claros tais critérios. (BARBOSA ; ALAIZ , 2010 p.36).

A simples verbalização de critérios pelo professor ou mesmo pelo aluno não significa que eles sejam compreendidos. É necessário que tais critérios estejam explicitados para alunos, podendo até ser solicitado que estes os aperfeiçoem, incluindo aspectos não considerados inicialmente.

Conforme Gonçalves; Larchert, quanto à participação dos alunos na definição dos critérios e na clareza destes para a classe, afirmam:

O aluno, assim, é instigado a assumir a responsabilidade no processo avaliativo ao contribuir no estabelecimento de novos critérios. O professor pode ainda apresentar aos alunos trabalhos de semestres anteriores para exemplificar o atendimento ou não dos critérios estabelecidos. A atividade torna-se mais compreensível quando o professor, ao acompanhar a sua realização, mostra ao aluno aspectos que já foram atendidos e os que precisam, ainda, ser buscados (GONÇALVEZ; LARCHERT, 2012, p.67).

Os mesmos autores apontam ainda que a necessidade da utilização de instrumentos diversificados para verificar a aprendizagem. Estes instrumentos devem propiciar a reflexão sobre todo o processo de ensino e nortear ações.

Ao avaliar, o papel do professor, é utilizar de vários instrumentos, analisar a melhor forma para o aluno aprender, desta forma o professor, pode refletir sobre seu planejamento pedagógico, buscando atender as necessidades dos alunos. Os instrumentos de avaliação deve proporcionar ao professor um retorno da aprendizagem dos alunos detectando aquilo que o aluno já produz de

conhecimento e assim verificar para melhorar o que não foi aprendido. (GONÇALVES; LARCHERT, 2012, p.30)

Popham (1997) indica que a avaliação não pode apenas servir como ato de medição, mensuração, julgamento ou determinação, mas que precisa ser mais investigativa com resultados significativos tanto para o professor quanto para o aluno, resultando em aprendizagem.

Segundo (Rogers 1969 apud de ZIMRING p.114) a aprendizagem deve ser um momento de entusiasmo para o aluno, com assuntos e conteúdos relevantes, onde possa haver curiosidade e vontade de aprender. Isso ocorre mais facilmente quando o material didático, os recursos pedagógicos são elaborados de tal forma que despertem o interesse em aprender mais rápido.

É difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de aprender que deve superar a transmissão do conhecimento conforme pensado em algumas das tendências pedagógicas apresentadas.

Segundo Gomez e Terán (s.d., p.29):

[...] o ensinamento uma simples transmissão de informação. Ao contrário, hoje se fala da aprendizagem interativa, da dimensionalidade do saber. A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo.

A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do processo. Independência, criatividade e autonomia são facilitadas quando a autocrítica e autoavaliação são privilegiadas em relação à avaliação feita por terceiros.

Conforme Rogers (1969) é essencial que o formador, ou professor, crie desde o início uma atmosfera ou um clima nos quais os objetivos pessoais de cada membro da classe possam unir-se os objetivos gerais comuns ao grupo. Rogers deixa claro, a propósito do formador, que “[...] se ele não tem medo de aceitar objetivos antagônicos e conflituosos, se é capaz de permitir a cada indivíduo expressar livremente o que deseja fazer, então ele contribui para criar um clima propício à aprendizagem (ROGERS,1969, apud ZIMRING, 2010, p. 164).”

O formador deve apresentar conteúdos relevantes e utilizar de motivação buscando atender as necessidades dos alunos para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa, trabalhando de forma interessante e motivadora com perspectiva de atingir objetivos claros e precisos (ROGERS, 1969 apud de ZIMRING p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que a avaliação não se constitui em uma realidade meramente formal, abstrata e burocrática, mas resulta do trabalho coletivo e solidário do conjunto da comunidade escolar.

Tem-se, então, que a avaliação não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, ou seja, dimensionamento de modo preciso (numérico) do desempenho do aluno, mas sim por uma atribuição de valor quanto ao grau de desempenho apresentado a partir do que foi idealizado, objetivado e cujas evidencias podem ser obtidas por diferentes procedimentos.

Desta forma, a avaliação constitui um processo dialógico na medida em que permite um olhar sobre as dimensões quantitativas e qualitativas como expressões do vivido e do almejo.

O educador deve ter claro que a avaliação é um processo contínuo que visa a qualidade do ensino, buscando a melhoria de sua prática e no processo de ensino - aprendizagem.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não se esgota apenas com informações a respeito da realidade apresentada pelos conteúdos, mas abrange experiências, atitudes e valores envolvidos que devem ser selecionados e organizados propiciando modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos conforme a necessidade individual, coletiva, histórica, cultural.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser formativo, produzir experiências enriquecedoras, favorecer a aquisição de conhecimento, fortalecer a reflexão e ação, oportunizar a análise crítica da realidade vivida possibilitando a transformação social. Nesse sentido, um processo avaliativo deve estar em sintonia com o ideal de sociedade, homem e mundo que cada professor, instituição de ensino almejam.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M. (1999) ***Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem***,– Londrina, Moriá Editora, pág. 31 a 35, 1999.

AFONSO, A.J. Avaliação educacional. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em :<http://www.gestrado.org/pdf/363.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAR BOSA , J.; ALAIZ , V. *Explicitação de Critérios – exigência fundamental de uma avaliação a serviço da aprendizagem*. Disponível em:http://www.dgfdc.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao_criterios.pdf. Acesso em: 02 julho 2014.

GRETER.F.P:**As Tendências Pedagógicas na Prática Escolar e Seus Pressupostos Teórico- Metodológicos ,2002**. Disponível em:[http://www.umcpos.com.br/tendencias pedagogicas](http://www.umcpos.com.br/tendencias_pedagogicas). Acesso em 21 de maio de 2014 às 08:14 horas.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. ***Por que falar ainda em avaliação***, Porto Alegre, Editora Universitária da PUCRS, pág. 17 , 37, 38, 2010.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. ***Avaliação da aprendizagem***, Ilhéus, 1ª edição, Editora JM, pág. 30 e 67, 2012.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Cultural, s.d. ISBN: 978-85-89990-39-4, s/d.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que prática a escola”, in. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. Serie Idéias nº 8, São Paulo: FDE, p.73-80, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem e educação**. 2010. Disponível em <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2007/06/>> Acesso em 17 junho de 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. Ed São Paulo: Atlas, 2002

MENDES, L. **Avaliação da Aprendizagem**, 2001. p.23. [http: Disponível em:www.avm.edu.br/monopdf/17/LUIZ%20MENDES.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/17/LUIZ%20MENDES.pdf). Acesso em 18 de julho de 2014.

MOITA F., QUEIROZ, C. **As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos**, 2007. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo. Acesso em 12 julho de 2014.

OLIVEIRA, V. C. **Estudo Sobre as Concepções Docentes, 2011: Avaliação da Aprendizagem**: Disponível em: <http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008>: Acesso em 30 de junho de 2014.

PARANA, GOVERNO DO ESTADO: SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO SEED. **Programas e projetos. Tendências Pedagógicas - Gestão Escolar**
Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/.../conteudo.php?...>:
Pedagogia Progressista - **Tendência Libertária**. Manifestação da Prática Pedagógica. Acesso em 27 de junho de 2014.

PARANA, GOVERNO DO ESTADO: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SEED. **Programas e Projetos**. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/.../conteudo.php?. Acesso em 20 de julho de 2014.

PETRAUSKA, P. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**, 2009. Disponível em: <http://petrauskaspatricia.blogspot.com.br/2012/09/tendencias-pedagogicas-na-pratica-escolar>. Acesso em 16 de julho de 2014.

PIRES, A. A. C. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: Um Estudo de Rendimento Escolar de Matemática, 2009**. Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANDRESSA%20DE%20AGUIAR%20CAVALCANTE%20PIRES%20.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2014.

POPHAM, W. J. **Manual de avaliação**: Regras Práticas para o Avaliador Educacional. Petrópolis: Vozes, 1977.

RECK.V.C.C.N,SANTOS.K.G.L,GOMES.R.C. **Um Breve Olhar Sobre Praticas De Avaliação Qualitativa e Avaliação Quantitativa em uma Escola Publica**, 2011.Disponível em:<http://www.unicruz.edu.br>>.Acesso em 20 de maio 2014 às 14:00 horas.

SOUSA, S.M.Z.C. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: Legislação, teoria e pratica** **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

ZIMRING, F. **Carl Rogers coleção educadores**, tradução e organização Marco Antônio Lorieri – Recife, Editora Massangana, Edição Geral, pág 20 a 23, 2010.

