



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINA SILVA PONCIANO DOS SANTOS

**DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
A ESCOLA DA PONTE E SEU PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO**

RIO DE JANEIRO

2016

CAROLINA SILVA PONCIANO DOS SANTOS

**DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
A ESCOLA DA PONTE E SEU PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO**

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Carolina
Silva Ponciano dos Santos, como requisito parcial para
conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia.*

Orientadora: Professora Elaine Constant Pereira de Souza.

RIO DE JANEIRO

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, mesmo que de forma breve, tenham incentivado e contribuído para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Inicialmente, agradeço aos meus pais, irmãs, sobrinhas, esposo, aos familiares e amigos que se configuram no meu fortalecimento diário e são à base das minhas relações interpessoais. Reais motivos de inspiração fraterna.

Demonstro aqui a minha grande satisfação em ter sido orientada pela Professora Elaine Constant, a qual me incentivou, até o último instante, a prosseguir a caminhada acadêmica, sempre sorridente e carinhosa.

Agradeço a todos os profissionais da educação que passaram pela minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, em especial os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Registro também, meu sincero contentamento em fazer parte do grupo de funcionários da Escola Municipal Pará, tendo como equipe gestora profissionais engajadas, competentes e inspiradoras.

Trabalho de conclusão de curso aprovado pela banca examinadora:

Professora Orientadora: Elaine Constant Pereira de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Examinadora: Ana Paula de Abreu Costa de Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Examinador: Reuber Gerbassi Scofano
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno.”

Rubem Alves, educador brasileiro.

RESUMO

A pesquisa realizada buscou responder, de forma breve, de que maneira práticas avaliativas dinamizadas em instituições escolares podem influenciar na aprendizagem dos alunos. Para isso, todo o trabalho foi desenvolvido a partir de estudo bibliográfico, baseando-se em pesquisa qualitativa, discorrendo-se sobre perspectivas avaliativas ainda praticadas em nosso país, suas principais problemáticas e os avanços nos estudos de metodologias pedagógicas disseminadas, pondo em destaque a avaliação da aprendizagem praticada na Escola da Ponte, localizada em Portugal. Para isso, citações e influências de alguns autores como, por exemplo, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Rubem Alves, foram exploradas no decorrer do trabalho. A fim de concluir a pesquisa, por hora, são apresentados questionamentos quanto aos modelos avaliativos vigentes, propondo que novos estudos sejam realizados com a intenção de fortalecer a percepção de que os alunos são os principais agentes de suas aprendizagens e merecem, também, reconhecimento e valorização na relação ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: avaliação da aprendizagem, metodologias pedagógicas e relação ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
------------------	----

Capítulo 1: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: “NOVOS” DEBATES**

1.1 – Avaliação da aprendizagem: classificação ou desenvolvimento da aprendizagem?.....	11
1.2. – Avaliação somativa: o aspecto normativo em debate.....	18

Capítulo 2: **AVALIAÇÃO FORMATIVA: O “PROFESSOR PESQUISADOR” E A OBSERVAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM**

2.1 – A participação e a observação como prática avaliativa no contexto escolar.....	23
2.1.1 – Avaliação Diagnóstica: pensando no desenvolvimento de práticas pedagógicas.....	26
2.1.2 – Avaliação Mediadora: a importância da subjetividade e do “erro” na aprendizagem.....	28

Capítulo 3: **ESCOLA DA PONTE: A PERSPECTIVA FORMATIVA DE AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO.....**

	30
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
---------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
---------------------------------	----

INTRODUÇÃO

Iniciar uma jornada acadêmica em uma Universidade federal pode ser uma tarefa assustadora, apesar de satisfatória, para uma menina de dezessete anos de idade que desenvolveu sua vida escolar em apenas três escolas: a primeira, voltada apenas à educação infantil dirigida por sua tia, na qual sua mãe e alguns familiares trabalhavam e; a segunda a qual cursou da primeira a oitava série de maneira contínua e; na terceira, onde iniciou e conclui o ensino médio, permanecendo próxima a muitas das amizades conquistadas na segunda escola em que estudou.

Essa história aconteceu comigo e ao ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a “UFRJ”, no ano de dois mil e oito, não imaginava que outra parte de meu percurso acadêmico seria também bem especial. Senti-me bastante orgulhosa e satisfeita com a minha conquista de ingressar na Universidade, porém, tive receio e medo do que estava por vir nesta nova trajetória. Nesta fase da vida me deparei com mudanças pessoais, psicológicas e comportamentais, pois tive que assumir responsabilidades e escolhas novas que influenciaram diretamente no meu percurso profissional e, conseqüentemente, pessoal.

Pois bem, a decisão por prestar vestibular para o curso de Pedagogia se deu, principalmente, porque a minha mãe é professora e minha família dirige uma escola direcionada para o público infantil. Passado o susto inicial com as escolhas das disciplinas que iria cursar no primeiro período, me deparei com aulas ótimas e professores excelentes que me levaram a perceber a beleza da profissão. Entre eles estava o mais divertido, amoroso e contagiante, Reuber Gerbassi Scofano. Esse professor ministrava aulas divertidas e envolventes com a Disciplina Filosofia da Educação no Mundo Ocidental.

Foi esse homem sensível e apaixonado pela arte de educar e aprender que me fez atentar para as práticas educacionais escolares e acadêmicas com mais humanidade, simplicidade, respeito e admiração. Pude observar durante as aulas que tal educador utiliza a sua força intelectual e seu carisma pessoal para conquistar, envolver e despertar os interesses pedagógicos em cada um de seus alunos.

Durante suas aulas, conheci um pouco sobre o Filósofo e Professor Rubem Alves e também me encantei por suas palavras, pelos valores, contos, histórias e escritos lindamente narrados nos vídeos e nas leituras feitas pelo professor Reuber em sala. Além de Rubem Alves e outros filósofos, a Escola da Ponte também foi um grande

exemplo de inovação pedagógica muito divulgada, estudada e discutida durante as aulas.

Por isso, ao perceber a existência de diversas perspectivas pedagógicas e de avaliações da aprendizagem no cotidiano escolar surgiu meu interesse sobre o tema a ser desenvolvido no presente trabalho. Este se justifica como um importante estudo sobre a compreensão e o desenvolvimento das metodologias da avaliação da aprendizagem, suas práticas tradicionais e contemporâneas e a inspiradora aplicabilidade de modelos pedagógicos, ainda, não habituais em nosso país, mas já desenvolvidos em escolas não-tradicionais, como a Escola da Ponte, localizada em Portugal.

A fim de buscar responder as seguintes indagações: Porque os alunos ainda não são considerados “indivíduos capazes”, na maioria das escolas do Brasil? Porque ainda não os percebem como principais atores sociais de suas próprias aprendizagens? Para que a excessiva “carga” curricular, muitas vezes sem sentido prático, apresentada em muitas escolas brasileiras?

Para responder, ainda que de forma breve, o trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro discorrerá sobre a avaliação da aprendizagem, sendo dividido em dois subitens: a “Avaliação da aprendizagem: classificação ou desenvolvimento da aprendizagem?” Neste são analisadas as práticas pedagógicas classificatória de avaliação e a perspectiva da aprendizagem voltada ao crescimento formador e humanitário do estudante. E o segundo subitem: “Avaliação somativa: o aspecto normativo em debate” transcorre sobre métodos educativos tradicionais, baseado na avaliação somativa.

No segundo capítulo é discutida a “Avaliação Formativa: O ‘Professor Pesquisador’ e a observação sobre a aprendizagem”. Neste capítulo os subitens são: “A participação e a observação como prática avaliativa no contexto escolar”, “Avaliação Diagnóstica: pensando no desenvolvimento de práticas pedagógicas” e “Avaliação Mediadora: a importância da subjetividade e do ‘erro’ na aprendizagem”. Assim, serão apresentados os aspectos da avaliação formativa, suas abordagens distintas e análises sobre suas práticas pedagógicas.

Já o terceiro capítulo aborda a Escola da Ponte, destacando a perspectiva formativa de avaliação como princípio democrático, apresentando um breve histórico de tal escola e suas conquistas legislativas, além das vivências transformadoras ocorridas neste local.

Por fim, apresentarei algumas considerações finais percebidas com o decorrer da elaboração deste trabalho, destacando suas principais contribuições para as práticas pedagógicas, sendo considerado o possível aprofundamento dos estudos realizados.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: “NOVOS” DEBATES

1.1 – Avaliação da aprendizagem: classificação ou desenvolvimento da aprendizagem?

A palavra avaliação é usada nas várias situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim quase tudo é avaliável, no sentido de que podemos conferir valores e com isso dirigir nossas ações, escolhas, preferências etc. Na situação escolar, o ato de avaliar está comumente identificado com dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano. [...] Mas, [...] procura-se instaurar um processo de avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa à formação e não a classificação. (Catani & Gallego, 2009, p.10)

A epígrafe acima se refere à palavra *avaliação* com uma percepção cotidiana de indivíduos de uma determinada sociedade. São atos rotineiros de pensar toda e qualquer atividade cotidiana, como por exemplo, as ações mais simples realizadas por uma pessoa. Também apresenta atos avaliativos que podem ser vivenciados, por exemplo, a percepção de características que destacam traços marcantes de determinado sujeito na avaliação no contexto escolar. Tais traços podem ser analisados por meio de duas vertentes: a avaliação que verifica e classifica o desempenho do aluno por meio de provas e notas e a avaliação que prioriza a formação do estudante, considerando suas potencialidades e subjetividades, denominada de avaliação formativa.

Na prática avaliativa classificatória, o professor aponta suas ações pedagógicas para os instrumentos de avaliação que pretendem classificar a aprendizagem do aluno. Essa prática mede a apreensão do conhecimento, visando o seu resultado imediato, buscando-se alcançar o resultado final de aprovação ao final do curso ou período letivo de aulas. Ou seja, pretende-se que o estudante atinja a um saber pré-estabelecido, através da realização de trabalhos, provas, e/ou exames que representem a compreensão técnica daquilo que foi ensinado, de maneira que, este será classificado através de notas ou conceitos que definam sua aprendizagem.

A classificação pode apresentar-se por meio de números, com escalas de 0 a 10; 0 a 100; ou por meio de nomenclaturas e/ou expressões, como, por exemplo: bom, regular, ruim, excelente, ótimo e “não atingiu aos objetivos propostos”. A partir de qualquer meio de classificação, tal perspectiva limita a aprendizagem do discente à

objetividade do conhecimento, pautada no que se sabe “agora” e como fruto somente do ensinamento de um professor. Portanto, o principal objetivo é registrar que o professor lecionou determinado conteúdo disciplinar e o aluno assimilou aquilo que lhe foi apresentado como conhecimento escolar.

Segundo Hoffmann (2000, p.22) ¹ “a avaliação classificatória se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. Essa modalidade de avaliação se instaurou nos regimes republicanos das sociedades democráticas por meio do mérito. De acordo com Dubet (2004) ², ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento, o mérito tornou-se um princípio essencial de justiça, porque cada um obteria sucesso em função do empenho e de suas qualidades. Esse aspecto foi fundamental para consolidar os sentidos da avaliação classificatória nas sociedades ocidentais. Assim, a “igualdade de oportunidades” meritocráticas foi progressivamente implantada com o prolongamento da escolaridade obrigatória comum.

Convém lembrar que, ainda no século XVI, período que instaurou a transição do período da Idade Média para a Idade Moderna, houve a necessidade de regulação e disciplinamento da sociedade. Tempo histórico em que vigorava como questão política, intenso controle da burguesia sobre o povo. Por isso, o caminho a ser adotado pela educação não foi diferente: era preciso examinar, medir, controlar e selecionar os alunos nas escolas. Isso se apresentou como a melhor maneira para seguir com o modelo capitalista de governo e, ainda, fazer com que a sociedade acreditasse na evolução e desenvolvimento de um sistema educacional. O que, de certa forma, se configurou uma evolução da educação, para a época, mas que, passados já cinco séculos, continua prevalecendo como perspectiva educacional em nosso país e boa parte do mundo.

Assim, o modelo de avaliação classificatório tem um contexto histórico que favoreceu controle rigoroso sobre as escolas e, ainda, sobre muitos de seus professores. É a constituição de uma educação que prioriza o disciplinamento dos alunos. O controle se impõe a partir de um tipo de relacionamento autoritário, exigindo um comportamento inibidor por parte de um “avaliador”, que pode impedir inovações e criações possíveis pelos estudantes. Observa-se a definição de normas determinadas pelos padrões escolares historicamente criados. Neste sentido, parece difícil estabelecer mudanças no

¹ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 200 p.

² DUBET, François. *O que é uma escola justa?* In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

contexto atual, porque a padronização da educação está marcada por tradições sociais e culturais, principalmente, pedagógicas. Contudo, percebe-se uma movimentação contra heranças pedagógicas reguladoras, pois ganha força, a partir da década de 1980, o debate sobre a aplicabilidade de “provas” e, juntamente, o desenvolvimento de novas modalidades de avaliação nas escolas que consideram outros instrumentos para lidar com a aprendizagem dos estudantes.

As críticas à avaliação classificatória, conforme Luckesi (2011) faz-se necessária, pois é fundamental analisar o método educacional pautado no modelo dessa avaliação, porque os objetivos advindos dos “resultados” bem sucedidos nas escolas desconsideram que:

Como um todo, os exames escolares, hoje, não nos ajudam a produzir resultados escolares bem-sucedidos; todavia, por exemplo, aprendemos com eles a necessidade de acompanhar nossos educandos; e essa é uma noção profundamente importante para quem deseja sucesso; o que não serve mais, para a escola, é o modo de compreender e praticar esse processo.(p. 69)

Assim, nota-se que é preciso uma reformulação sobre as avaliações desenvolvidas nas escolas. Essas necessitam promover o avanço e o sucesso das aprendizagens dos estudantes. Significa que a recolha de informações sobre a aprendizagem dos alunos necessita de uma pluralidade de métodos e técnicas que contribuam com o objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos, dinâmicos, criativos e autônomos, capazes de realizar escolhas pertinentes e relevantes em um contexto social e cultural.

Dessa forma, a avaliação voltada ao caráter formativo, se difere da classificatória, pois tem em vista o processo da aprendizagem e não o resultado final. Trabalha-se a partir de um conhecimento que o estudante já possui, tendendo a lhe proporcionar novos por meio de práticas pedagógicas que o leve a reflexão. Significa a participação dialógica dos estudantes em discussões sobre o conhecimento escolar e, conseqüentemente, elaboração de outros saberes. Assim sendo, há a junção de duas modalidades na perspectiva republicana e democrática, que segundo Afonso (2000) ³, esse processo pode ser entendido como

³ AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

De fato, a introdução da avaliação formativa (que é, do nosso ponto de vista, um dos instrumentos fundamentais da escola democrática), depara-se com uma nova fase de desenvolvimento da escola meritocrática, iniciada em meados dos anos oitenta, num contexto de reivindicação crescente de formas de avaliação mais seletivas e de retorno aos exames nacionais.” (p.83)

Neste sentido, para a avaliação formativa, é importante a coleta de informação sobre a aprendizagem dos alunos por meio de “uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de interação pedagógica” (Janela, 2000, p.38). Essa modalidade se pauta em uma perspectiva democrática diferenciada daquela defendida pela meritocrática, pois prevê uma série de medidas educacionais fortemente promotoras de uma escolaridade básica bem sucedida para todos os grupos sociais. Significa que se cria para o Estado e Escola a obrigatoriedade de realizar formas de compensação educativa, como por exemplo, outras formas de democratização do conhecimento escolar.

Ainda para a avaliação formativa, pode-se utilizar de trabalhos individuais ou em equipe, contudo, tarefas que se aproximem do cotidiano dos estudantes. Da mesma forma, são importantes “pesquisas” voltadas às suas vivências. Instrumentos como provas, testes e afins, se tornam materiais que se destinam a analisar os avanços e não o “erro”. As “respostas” são pistas para que os conhecimentos sejam repensados, discutidos e reelaborados, com o objetivo de real apropriação, criando possibilidades de outras “descobertas” para os estudantes. Tal perspectiva difere da memorização passiva exigida por avaliação classificatória.

A avaliação formativa supõe que o professor esteja voltado para a formação do ser humano em sua totalidade, valorizando as habilidades e explorando as potencialidades dos estudantes. Representa propiciar uma aprendizagem que prevalecerá por toda vida e não apenas para “provar” a capacidade de memorizar em uma sala de aula. Assim, é a possibilidade de gerar outra concepção para a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. É a concepção que baseia na ideia de que a aprendizagem pode “formar” indivíduos críticos. Esses podem refletir sobre aquilo que lhe é ensinado, a partir de seus próprios saberes, como também mostram discernimento e respeito pelo espaço e tempo de outros colegas.

Justamente, as distintas propostas de avaliação nos contextos sociais e escolares motivaram o presente trabalho. A observação de diferentes perspectivas no cotidiano escolar despertou meu interesse sobre a compreensão da prática pedagógica e sobre a avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, é necessário o entendimento sobre os parâmetros conceituais das práticas relacionadas à “avaliação” no contexto escolar brasileiro e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Para que se possam analisar as possíveis percepções de professores sobre a avaliação da aprendizagem.

De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a palavra *avaliar*, origina-se da palavra *avaliação* e possui os seguintes significados: 1. Determinar a valia ou o “valor de” e 2. Calcular, computar. Apresentam-se, então, dois norteadores para o termo *avaliação*: o “valor de algo” e o “cálculo de algo”, porém, o seu conceito ultrapassa tal terminologia.

Para Luckesi (2011), o termo “avaliar” possui sentido distinto do conceito de “avaliação”:

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado” (p. 52).

Nesse sentido, o valor ou qualidade dado a um objeto poderá ser favorável ou desfavorável, uma vez que está em curso uma ação. Esta pode ser alterada ou modificada. Neste sentido, implica dizer que:

O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão. [...] A partir do valor ou qualidade atribuída, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2011).

Assim, conforme o autor, a função classificatória, na avaliação, pode “frenar” o processo de crescimento de estudantes. Isso exige a constituição de outras funções para a avaliação, como por exemplo, a importância do processo dialético entre professor e estudantes, no qual se avança no desenvolvimento das ações educativas que promovam o crescimento da autonomia e competência com os conhecimentos escolares. Isso pode

ser mais elucidado a partir da concepção de avaliação para o espaço escolar, pois de acordo com Libâneo (1994):

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (p.195).

Assim, a escola e o professor asseguram um papel de dinamização do saber, explorando-se novas possibilidades para o conhecimento escolar, a partir da análise dos saberes já conquistados. Permite-se, desta maneira, que o estudante e o professor desenvolvam habilidades e reflexões pertinentes às suas vidas escolares e sociais, conseqüentemente, também serão relevantes aos sujeitos com quem os mesmos convivem e dialogam.

Portanto, a avaliação se mostra como uma prática escolar, mas também, social importante para o desenvolvimento de uma determinada sociedade e para os sujeitos que nela atuam. Sendo assim, conforme Demo (1999), avaliar ultrapassa a concepção de adotar uma medida técnica:

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática. [...] é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa (p.1).

Nesse sentido, sendo a avaliação um processo intencional, assumir a postura autoritária para o exercício da mesma caracteriza-se a manutenção de uma “política pedagógica” estagnadora de conhecimentos para alguns estudantes. O ato de avaliar, em que reforça o uso de técnicas que reforçam as práticas reguladoras, limita-se a medir erros e acertos dos estudantes. Isso não favorece a reflexão sobre a “aprendizagem

significativa”⁴ já colocada em debate por uma determinada sociedade. O modelo regulador avigora situações e conteúdos já definidos, desenvolvendo o conhecimento com um suporte estático e imutável. Da mesma forma, assume a conservação política sobre conhecimento na atualidade, já que não se repensa e questiona os aspectos sociais, culturais e escolares no contexto atual.

Desse modo, pode-se compreender que, de maneira simplificada, a avaliação pode verificar a aprendizagem do aluno, classificando-o e constatando seu desempenho de modo objetivo e final. Contudo, também pode apresentar-se como um processo constante de aprendizagem, visando o desenvolvimento do estudante como a principal finalidade a ser alcançada. Assim sendo, é fundamental distinguir a diferença entre verificação e avaliação. Para Luckesi (2011),

A verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação (p. 20).

Portanto, o ato de avaliar ultrapassa a verificação do que foi aprendido, vai além da correção do “certo” e “errado”, pois se apresenta como um processo eficaz de investigação, análise e reflexão daquilo que é apresentado para os estudantes. Para isso, repensar e dialogar sobre o que está posto no espaço escolar e social são ações necessárias a fim de tornar o conhecimento um processo constante de transformação.

De maneira contrária, uma ação pedagógica eficaz, que faça sentido para o indivíduo, pressupõe que o estudante seja valorizado pelo que já sabe. Assim, se perceberá como um indivíduo que reflete sobre suas próprias aprendizagens, possibilitando-lhe múltiplas inovações reflexivas e/ou práticas.

Por tudo o que foi dito, as escolas devem se apresentar como espaços educativos acolhedores das diferenças e adversidades, no qual os indivíduos vivenciem maneiras de pensar, com distintas formas, as desigualdades sócio-culturais, com o objetivo de promover o diálogo entre as diversidades de abordagem sobre o conhecimento e a consequente aprendizagem para a vida.

Por isso, o trabalho didático-pedagógico deve assumir posturas escolares menos arbitrárias e mais dinâmicas, que visem à reestruturação da educação e seu constante

⁴ Cabe ressaltar que essa expressão é bastante utilizada pelas pedagogias que questionam as práticas tradicionais na escola.

desenvolvimento para que possa trilhar, ou aprender, novos caminhos e possibilidades no ensino.

1.2 – Avaliação somativa: o aspecto normativo em debate

Segundo Wachowicz e Ramanowski (2003), a avaliação somativa pode ser compreendida da seguinte forma:

Manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles (2003, p.124-125).

Costuma-se observar que, para alguns professores, basta apresentar o conteúdo de sua disciplina, elaborar exercícios para fixação, trabalhos e, ao final de um período, fundamentar-se na aplicação de provas e exames. Estas atividades são utilizadas para calcular o desempenho do aluno por meio de notas (atribuições numéricas) ou conceitos (expressões verbais). Tal forma avaliativa pretende medir o alcance da aprendizagem, classificando o estudante e, conseqüentemente, gerando processos como a aprovação ou reprovação.

Estas são práticas que, tradicionalmente, buscam somente desenvolver a aprendizagem do aluno através da memorização de conteúdos e da realização de tarefas como de trabalhos mecânicos que visam respostas práticas e objetivas pré-definidas como “certas” ou “erradas”. Ignora-se que essas práticas mais somam êxitos nos diferentes instrumentos que aglutinam em “sucessos” ou “fracassos”, mas pouco atentos aos processos de construção do conhecimento escolar.

Para Gil (2006), a perspectiva somativa ou normativa se apresenta como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (GIL, 2006, p. 248).

Neste sentido, a “avaliação” é interpretada como uma prática em que se somam notas e verificam-se quantitativos de erros e acertos, classificando o aluno como “bom” ou “ruim”. Tal prática busca-se analisar as incertezas e se há a inculcação, melhor dizendo, se o aluno é um “detentor” de vários saberes. Assim, o professor se coloca como o principal agente do processo de ensino e aprendizagem, não valorizando as potencialidades, habilidades e capacidades dos estudantes, o que dificulta o desenvolvimento de novas descobertas e novos saberes criados por cada um.

Desse modo, tal modalidade mantém certa percepção sobre “avaliação”. Esta não amplia a concepção de que as práticas avaliativas estão mais voltadas aos interesses dos professores em desenvolver críticas e questionamentos sobre os conteúdos apresentados e estudados por este. Mantém assim, a normalidade reflexiva, ou seja, o aluno deverá aprender aquilo que lhe é ensinado de maneira linear e incontestável.

Tal perspectiva, conforme Luckesi (2002) coloca, “a avaliação com a função classificatória, constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento”, uma vez que a mesma é direcionada ao resultado, desconsiderando o processo e a busca pela aprendizagem. Logo, funciona apenas para verificar se o indivíduo atingiu determinado objetivo, não analisa o seu desenvolvimento e a constituição de uma determinada sabedoria. A prática normativa somente valoriza o que demonstra ter compreendido dos conteúdos apresentados pelo professor, estes padronizados como essenciais para a dinâmica escolar.

Portanto, destacando somente o resultado final, “conquistado” pelo aluno, o docente considera a prova como seu principal instrumento de avaliação. Do mesmo modo, parece ser o melhor caminho para se atingir os objetivos da aprendizagem. Assim, a avaliação é direcionada de maneira que os estudantes obtenham a resposta “certa”. Essa perspectiva favorece o desconhecimento sobre a funcionalidade, uma vez que “se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio” (Hoffmann, 2012), e conseqüentemente, não representarão a real aprendizagem do estudante, mas sim o “decorar” dos conteúdos apresentados.

Assim, em tal modalidade de avaliação, o “erro” não é permitido e, logo, não é considerado como um meio para se repensar o processo de ensino-aprendizagem. Ao serem propostos como instrumentos incontestáveis e pré-definidos; a prova, ou teste, exame ou trabalho, podem limitar o processo de reflexão e conhecimento dos alunos a

uma memorização imediatista daquilo que lhe é posto em sala de aula e/ou em livros didáticos.

Assim, seja qual for a ferramenta técnica utilizada pelo professor, que objetiva ter uma resposta certa e pré-definida, não admitirá a análise de possíveis “erros”. Da mesma forma, a aprendizagem torna-se uma ação reduzida e bloqueada, desinteressante e carregada de sentidos práticos, podendo ser precariamente vinculada às vivências e experiências dos estudantes.

Por isso, tais ferramentas avaliativas, quando utilizadas de maneiras arbitrárias e disciplinadoras podem acarretar para o estudante um “grau assustador de pressão, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa.” (Vasconcelos, 1995, p. 37).

Sendo assim, esta lógica de avaliação caracteriza-se como um instrumento de poder, no qual o docente determina quais são os conhecimentos que os estudantes deverão adquirir ao final do processo educacional. Tal prática se detém na certificação do nível cognitivo por meio da promoção ou retenção no ciclo, ano ou série escolar.

Para Hoffmann (2012):

É a análise do cotidiano do professor, em todos os graus de ensino, que nos permite perceber o quanto as suas próprias ideias e determinações imperam sobre as dos educandos, tolhendo-os em suas possibilidades de discussão, de contra-argumentação, de opinião. Desproporção do poder do adulto em relação às decisões das crianças e jovens. (p. 55)

Assim, apresentando-se como o principal condutor do saber e fazendo prevalecer suas opiniões, certezas e conhecimentos, o professor pode bloquear possíveis estudos, aprendizagens e descobertas dos alunos, uma vez que tais considerações não se mostram relevantes ao contexto educacional.

Quando se assume a postura de “detentor da sabedoria”, o docente acaba por demonstrar que o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos não fazem parte do princípio da educação. Tal percepção reforça que o ser pensante em sala de aula é o professor e, ao aluno, cabe apenas entender colocações docentes.

Dessa maneira, a avaliação normativa se depara com uma demanda de críticas e descontentamentos, pois, esta não ajuda a perceber a real aprendizagem do aluno, uma vez que o "sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas

do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada" (Hoffmann, 1993, p.26) ⁵. Assim, não há um olhar atento ao processo do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Existe apenas a constatação de “erros” e “acertos” acerca dos conteúdos disseminados pelo professor.

Além disso, a prova, ou qualquer outro instrumento de avaliação, quando oferecida de maneira arbitrária e pré-programada, apresentasse como um tipo de ameaça para o aluno, pois pode representar uma forma de expor suas fraquezas, incertezas e possíveis falhas no conhecimento.

Para Bloom (1983), "é justamente a avaliação que gera tanta ansiedade e defesa entre os alunos, professores e programadores do ensino" (p.129) ⁶. Conforme, Goleman (1995) ⁷, esse aspecto pode ser entendido da seguinte forma:

A ansiedade também sabota todos os tipos de desempenho acadêmico [...] a apreensão pré-prova interfere com a clareza do pensamento e a memória necessárias para estudar eficazmente e durante a prova perturba a clareza mental essencial para sair-se bem (p.96-97).

Por isso, a perspectiva normativa, como método avaliativo, pode se mostrar como ineficiente e inconsistente, pois, não demonstra o real desenvolvimento educacional do aluno, uma vez que o mesmo se prepara para realizar a avaliação buscando memorizar todo o conteúdo. Essa concepção, geralmente favorece um determinado nível de ansiedade que não permitirá raciocinar logicamente. Com isso, não haverá representatividade de aprendizagem significativa e coerente, pois apenas suscitará tensão no estudante para lembrar o foi estudado de modo mecânico, sem reflexão e análise dos conceitos ou informações.

Além das pressões e exigências, trazidas por alguns professores em salas de aula, da mesma forma, os pais se utilizam de cobrança, em alguns casos até exacerbada, para que os filhos obtenham bons resultados. Há uma preocupação somente com a conquista de “notas”, mas pouco em relação à apropriação do conhecimento escolar. Conseqüentemente, "a tensão pode afetar seriamente as crianças principalmente quando

⁵ FERREIRA, Lucinete. CONCEITOS DA AVALIAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO. In: FERREIRA, Lucinete. *Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

obrigadas a atingir metas a que elas próprias não se propuseram, mas sim seus pais ambiciosos e dominadores. Esse tipo de tensão pode acarretar graves problemas" (Bolsanello, 1986, p.811).

Deste modo, como já elucidado anteriormente, tal metodologia de avaliação caracteriza-se como um instrumento de poder utilizado pelo docente no contexto escolar, assim, conforme Bloom (1983, p. 129) "tem, portanto caráter seletivo e competitivo e não atende aos propósitos da avaliação da aprendizagem e da educação".

O caráter seletivo e competitivo está relacionado com a ideia de objetividade. Significa a não aceitação dos possíveis "erros" dos alunos. Essa é uma característica da *perspectiva somativa de avaliação*⁸. O objetivo maior dessa concepção é estimular o ritmo acelerado no processo de ensino-aprendizagem, impulsionando a rapidez de apreensão de conteúdos entre os estudantes. Entretanto, desvalorizando aqueles que não conseguem acompanhar tal ritmo e não respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno. Segundo San'Anna, a avaliação normativa pode representar um momento de aprendizagem, mas alerta que (1995),

a avaliação, quer seja feita através de testes ou provas ou por ambos, deve realizar-se numa atmosfera que permita o crescimento do aluno, e não a criação de bloqueios. A própria limitação será melhor constatada quando a estrutura e organização da aprendizagem for feita num ambiente completamente livre de ameaça (p.43).

Sendo assim, a escola deve ser um espaço de troca de experiências e aprendizagens prazerosas. Isso pressupõe que a avaliação da aprendizagem seja relevante a todos os integrantes, para professores e alunos, como também no ambiente escolar, melhor dizendo, livre de pré-julgamentos e desestímulos. Por tudo que foi dito, é importante considerar o aluno como um ser carregado de conhecimentos e potencialidades e essas características são essenciais para um significativo processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Grifo meu.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO FORMATIVA: O “PROFESSOR PESQUISADOR” E A OBSERVAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

2.1. A participação e a observação como prática avaliativa no contexto escolar

A abordagem da avaliação formativa volta-se à aprendizagem do aluno, mas considerando-o como um indivíduo em formação. Neste sentido, é importante valorizar as vivências e os saberes individuais. Esses precisam ser reconhecidos pelo professor. Assim sendo, o objetivo da perspectiva formativa é expandir a visão crítica dos estudantes, desenvolvendo a autonomia para refletir e atuar em sociedade como cidadão consciente. Segundo Villas Boas (2011):

A avaliação formativa é um processo planejado. Dele faz parte a postura do professor diante do trabalho pedagógico e do estudante, assim como procedimentos/instrumentos variados. Sendo um processo, não está pronto, é construído pelo professor e por seus alunos (pág. 34).

Assim sendo, o professor “aprende” a observar os avanços dos alunos, reavaliando sua prática educacional, se transformando em um constante pesquisador, favorecendo troca de saberes entre ambos. Por sua vez, o estudante também percebe tais avanços, pois é considerado também responsável por sua própria aprendizagem. Neste sentido, o professor, ao assumir a postura de pesquisador, constantemente reavalia sua prática, observando os possíveis desafios e equívocos no processo de ensino-aprendizagem. Significa recriar metodologias de ensino e tornar as aprendizagens mais coerentes e carregadas de sentidos para os alunos. Contudo, para realizar a prática da pesquisa, algumas palavras devem ser orientadoras do trabalho pedagógico a fim de auxiliar as tomadas de decisões necessárias no processo formativo: observar, registrar, reavaliar, repensar, reler e investigar as práticas formativas.

De acordo com o exposto, o registro das aulas e das tarefas desenvolvidas em sala de aula, ou fora dela, como a observação do desenvolvimento dos alunos, a investigação dos possíveis desafios e dificuldades para apropriação do conhecimento, a releitura das atividades de aprendizagem, o repensar dessas atividades e conceitos são

fundamentais para reavaliar o alcance dos objetivos da aprendizagem, porque, conforme Esteban e Zaccur (2002):

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões (p. 15).

Sendo assim, além de repensar sua própria prática, o “professor pesquisador” aprimora seus conhecimentos, pois busca estudos que o ajudem a realizar sua tarefa como “mediador de saberes”. Portanto, ser um “professor pesquisador” requer um olhar atento, investigativo, em tudo que acontece na sala de aula e também fora dela. Assim, o professor reconhece que um aluno já possui diversos conhecimentos a partir dos saberes e interesses desenvolvidos por este. Isso significa contextualizar os sentidos da aprendizagem.

Ou seja: não se trata de **formar**⁹ o pesquisador, somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que se vive, tanto quanto sua própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o, no mesmo movimento (Alves, p. 102).

A participação no processo avaliativo também é defendida por Villas Boas (2011) uma vez que:

O envolvimento dos estudantes no registro dos resultados lhes dá a oportunidade de acompanhar o seu desempenho por meio da autoavaliação contínua. Uma das maneiras de conseguir isso é construir portfólios que contenham evidências do progresso e reflexões sobre o andamento do trabalho (pág. 31).

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, o professor que pratica a avaliação formativa necessita de diferentes instrumentos para orientar o seu trabalho pedagógico. Assim, valorizando os saberes, opiniões, experiências e expectativas de

⁹ Grifo do autor.

seus alunos, considerando o ato de “errar” um ponto positivo, pois, também é a partir do erro que o professor pesquisador - o que observa, registra e reavalia tudo que acontece na sala de aula, e também fora dela - atua, reorganizando as tarefas, dinamizando a obtenção de conhecimento, posicionando o aluno como o principal integrante deste processo educacional.

Assim, o que realmente torna a avaliação formativa, na ação, em prol da aprendizagem, é a postura de professor pesquisador, que, por sua vez, obtém dados para a reflexão quando faz uso efetivo de procedimentos e instrumentos da avaliação formativa. (Miranda, 2011, pág. 94)¹⁰

O docente que reelabora sua prática e utiliza instrumentos pertinentes à reestruturação do conhecimento do aluno, torna a avaliação um processo eficaz de aprendizagem. Isso pressupõe que, o professor procura desenvolver procedimentos baseados tanto na escrita quanto na oralidade dos alunos, visando as suas motivações, elaborando metodologias avaliativas formais e informais. Neste sentido, a principal diferença entre as práticas avaliativas “é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os estudantes, não sabem que estão sendo avaliados” (Villas Boas, 2011, p.37). Dessa forma, pode afirmar que a avaliação é uma prática pedagógica em que

Ela se dá pela interação de estudantes com professores, com os demais educadores que atuam na escola e até mesmo com os próprios estudantes, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Ela é importante, porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada estudante: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. (Villas Boas, 2011, pág. 36)

Logo, o processo de utilização e análise das metodologias informais de avaliar se dá nos momentos em que o aluno “não sabe que está sendo avaliado”. Significa que conhecendo os interesses, suas histórias de vida, os comportamentos em determinadas situações relacionadas ao aluno, o professor pode desenvolver novas práticas e traçar diferentes possibilidades de trabalho pedagógico que impulsiona as diversas aprendizagens, carregadas de sentido interpessoal e cognitivo.

¹⁰ in Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras)

Assim, as metodologias informais, para avaliar, podem ser pautadas na observação cotidiana das conversas dos alunos com outros integrantes da escola. Como exemplo, o professor avalia a partir das conversas entre os estudantes ou com o próprio professor, por meio de brincadeiras e histórias contadas pelos alunos, assim como outras consideradas importantes para observar o processo de aprendizagem.

Já as metodologias formais de avaliação são representadas por algumas práticas, entre elas: autoavaliação do aluno; pela elaboração do portfólio – o qual reúne os principais trabalhos desenvolvidos, os registros das aulas por escrito ou diário de aulas do professor; trabalhos em grupo; e, até mesmo, a prova. Essa última só ganhará o sentido de “avaliação” se desenvolvida com o intuito de aprendizagem, como por exemplo, a intenção de melhorar a escrita, ampliar os saberes, de modo que os possíveis “erros” sejam rediscutidos a fim de se chegar à apropriação do conhecimento escolar.

Neste sentido, ambas as metodologias para a avaliação, seja formal ou informal, caracterizam uma parte no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que possuem possibilidades para uma prática voltada à “avaliação formativa”. Conforme Afonso, esse processo pode ser entendido como

De facto, a introdução da avaliação formativa (que é, do nosso ponto de vista, um dos instrumentos fundamentais da *escola democrática*), depara-se com uma nova fase de desenvolvimento da *escola meritocrática*, iniciada em meados dos anos oitenta, num contexto de reivindicação crescente de formas de avaliação mais selectivas e de retorno aos exames nacionais. (2000, p.83)

Diante do exposto, é importante ressaltar que avaliação formativa não se baseia, exclusivamente, em instrumentos de recolha de informação, mas também a partir das observações feitas pelos professores em sala de aula com relação aos seus alunos. Essa concepção, de “avaliação formativa”, pode ser compreendida a partir de duas vertentes distintas, considerando o desenvolvimento da prática pedagógica: a Diagnóstica e a Mediadora.

2.1.1- Avaliação Diagnóstica: pensando no desenvolvimento de práticas pedagógicas

Esta perspectiva de avaliação procura investigar os saberes já adquiridos pelos alunos e intervir, por meio de ações pedagógicas específicas, para proporcionar uma

aprendizagem efetiva. Logo, o professor considera a apropriação do conhecimento pelos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de novos saberes. De acordo com Luckesi (2011):

O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda (p. 62).

Sendo assim, a avaliação do conhecimento será realizada para diagnosticar o que o aluno já sabe para que o professor atue sobre ele de maneira dinâmica e contextual. Assim, evita-se a classificação do estudante, pois o trabalho pedagógico estará pautado em seus saberes e experiências a fim de impulsionar novos desafios nas aprendizagens. Para Blaya (2007), a

Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem. (Blaya, 2007, p.xx)¹¹.

Deste modo, é essencial que a análise das informações sobre cada estudante, no início do período letivo, não seja realizada de modo que discrimine ou julgue o grau de conhecimento apresentado por um determinado aluno. A avaliação diagnóstica objetiva identificar os conhecimentos dos alunos, o professor deverá desenvolver suas possibilidades de aprendizagens, sempre investigando e impulsionando seus avanços educacionais.

¹¹ (in *AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA*).

2.1.2- Avaliação Mediadora: a importância da subjetividade e do “erro” na aprendizagem

A avaliação mediadora considera o professor um mediador de conhecimentos. Para isso, deve reconhecer o seu aluno como um indivíduo reflexivo, como também que possui experiências. É considerando as pretensões e os saberes dos alunos - mediando as “novas” descobertas - que poderá observar o desenvolvimento de cada estudante e oferecer novos saberes de maneira contínua e natural.

Para que o aluno desenvolva novos conhecimentos é preciso identificar suas possibilidades, habilidades, possíveis dúvidas e dificuldades. Dito isto, é importante que o olhar do docente seja atento e registrador. Assim sendo, o professor poderá prosseguir com elaborações de novas tarefas e trabalhos, atentando à subjetividade destes elementos, ou seja, interpretando os sentidos da aprendizagem e o “erro”. Isso significa uma prática avaliativa pautada na mediação de conhecimentos, melhor dizendo, uma interação pedagógica entre professor e o aluno.

Para Hoffman (2012), a avaliação mediadora pode ser entendida, como:

A subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal, [...] tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos [...]. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. (p.60 e 61)

Nesse sentido, o momento em que se dá uma determinada discussão – ou debate – e diálogo sobre o que está sendo estudado, reforça e incentiva a reflexão e o pensamento coletivo, reestruturando as aprendizagens. Logo, a subjetividade e a avaliação qualitativa das aprendizagens, durante as atividades pedagógicas - auxilia e dinamiza a compreensão dos saberes.

Nesse sentido os erros não só são justificáveis porque revelam um modo de pensar diferente do “correto”, como também constituem passos necessários, [...] eles nos orientam no sentido de como propor situações disparadoras de estruturação. (Castorina, 1988, p.50)¹²

¹² in (Hoffman, 2012, p. 95)

Ainda de acordo com a autora, pode-se afirmar que:

Sendo assim, as atividades de aprendizagem, a observação sobre os erros, a revisão e reestruturação dos conhecimentos trabalhados, aliados as questões socioafetivas dos alunos são os principais norteadores para o processo de aprendizagem, na perspectiva mediadora.

Significa que a avaliação mediadora representa uma “inovação” ao tratar da relação e interação entre professores e alunos. Tal conceito se baseia na ideia de que, conforme Hoffmann (2012),

as questões socioafetivas não estão desvinculadas das questões cognitivas. E é responsabilidade do professor trabalhar com elas. [...] Trabalhar com as diferenças individuais no sentido de uma educação voltada à formação de jovens autônomos, críticos, cooperativos, é responsabilidade dos professores no seu cotidiano. (p. 115)

Portanto, conforme a autora, a perspectiva de avaliação mediadora, essencialmente, se opõe ao modelo de “transmitir - verificar - registrar”, porque se volta para o sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor. Significa compreender outros sentidos para a avaliação da aprendizagem, como por exemplo, contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos (Hoffmann, 2012, p.131).

Neste sentido, é importante compreender a importância do erro como uma lógica inclusiva. Por tudo o que foi dito, pode pensar que é fundamental

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político [...] de muito comprometimento político. (Luckesi, p. 70)

CAPÍTULO 3

ESCOLA DA PONTE: A PERSPECTIVA FORMATIVA DE AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO

Neste capítulo é importante mostrar que a avaliação formativa não é uma inovação no campo pedagógico. Há, em alguns países, algumas instituições escolares que se sentem mobilizadas em alterar as práticas avaliativas. Essas instituições buscam modificar paradigmas e propor uma escola mais democrática para os alunos.

Assim sendo, nesta parte do estudo, será apresentado um modelo de organização escolar inovador que oferece uma particular metodologia de ensino com inovações curriculares e pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas. Esta organização escolar busca orientar seus alunos de maneira prazerosa e com sentido prático para suas vidas, visando à autonomia, cidadania, responsabilidade social, reflexão dos mesmos: a *Escola da Ponte*. O objetivo do capítulo é mostrar os sentidos da avaliação formativa como uma perspectiva inovadora para a aprendizagem escolar.

A Escola da Ponte é uma escola pública de ensino fundamental, localizada na cidade de Vila das Aves – em Portugal, próximo à cidade do Porto. Essa instituição possui articulação e participação de todos os integrantes da comunidade escolar de modo inclusivo, reconhecendo a importância de todos para a efetivação do processo educacional. Dentre eles estão: professores – chamados de orientadores educativos, alunos, gestores e os pais dos alunos. Todos atuam em parceria e articulam projetos quinzenais na escola.

Alves (2001) descreve um pouco de sua percepção sobre o que percebeu e vivenciou na Escola da Ponte:

um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início da outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. É preciso ouvir os "miúdos", para saber o que eles sentem e pensam. É preciso ouvir os "graúdos", para saber o que eles sentem e pensam. São as crianças que estabelecem as regras de convivência: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de se ouvir música enquanto trabalham. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem de ser como o espaço

do jogo: o jogo, para ser divertido e fazer sentido, tem de ter regras (p. 14 e 15).

Contudo, o cenário da Escola da Ponte nem sempre foi assim. A “Ponte”, expressão regular em estudos sobre essa instituição, já se delineou como uma instituição tradicional e burocrática, carregada de conflitos e desigualdades. Como é evidenciado por Silva e Pacheco (2011),

A Escola da Ponte é uma instituição da rede pública estatal de Portugal e foi construída em 1932. Em seus primórdios, apresentava vários problemas: o isolamento perante a comunidade, e dos professores dentro da escola, as manifestações de exclusão escolar e social e sobre as práticas educativas. Além disso, a hegemonia de metodologias centradas no professor se fazia presente na Ponte. Diante disso, surgiu a necessidade de inovar, de transformar o que ali estava posto. Em 1976, houve uma ruptura quase total com a tradicional organização do trabalho escolar. (p. 28)

Tal ruptura se estabeleceu dois anos após a Revolução dos Cravos, ocorrida em Portugal, em 25 de abril de 1974, que foi impulsionada pelo descontentamento da população com a economia e política da época. Neste ínterim, ocorreu a derrubada da ditadura e o governo passou a ser controlado pelo Movimento das Forças Armadas, instaurando-se o regime democrático. (Idem)

Em meio a esse clima de renovação política e social elaborou-se a reestruturação da Escola da Ponte e de seu sistema educacional, idealizada e dirigida por José Pacheco. Cabe ressaltar, embora sob a coordenação de Pacheco, a mudança foi pensada, discutida e praticada por todos os integrantes da comunidade escolar.

A necessidade de reformulação da instituição escolar da Ponte se apresentou devido aos conflitos e situações desestimulantes diárias durante o trabalho pedagógico. Notou-se que a metodologia de ensino ficava aquém das expectativas e interesses dos alunos, estabelecendo-se uma relação de descontentamento entre professores, funcionários, pais de alunos e os próprios estudantes. Pode-se afirmar que havia um “caos” instaurado no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, constatou-se a necessidade de renovação do sistema educacional e da integração dos membros da comunidade nesse processo.

Assim, surge o projeto político-pedagógico, denominado “Fazer a Ponte”, desenvolvendo mudanças nas práticas dos educadores, no currículo, na avaliação,

organização da escola e no seu espaço físico, configurando-se como um projeto eclético e democrático.

Parece que as observações de todos os integrantes da “Ponte” foram os indicadores para estabelecer uma avaliação diagnóstica na escola. Essa perspectiva buscou a compreensão sobre os desafios vividos por todos. Assim, era preciso sistematizar uma lógica participativa e integradora. Isso também significa mudar as rotinas escolares e, conseqüentemente, as práticas avaliativas.

Na Ponte não se usa as “chamadas” de frequência dos alunos. Da mesma forma, todos se conhecem pelo nome e não existem salas de aula divididas por turmas e nem seriação. De acordo com Silva e Pacheco (2011),

A Escola da Ponte funciona com três ciclos, a saber, primeiro ao nono ano, parecido com o Ensino Fundamental no Brasil. Não há Educação Infantil na Escola da Ponte. Os ciclos se organizam em três núcleos: iniciação, consolidação e aprofundamento (p. 48).

A semelhança com o Ensino Fundamental desenvolvido no Brasil, os autores elucidam que a duração dessa escolarização também dura nove anos. Porém, a organização em ciclos, na Ponte, baseia-se em objetivos a serem alcançados em cada um dos núcleos, diferente da lógica brasileira pautada em bimestres. A perspectiva curricular da “Ponte” se baseia no respeito do tempo de aprendizagem de todos os alunos.

Os alunos deixam o núcleo de iniciação quando adquirem as atitudes e as competências básicas que lhes permitem se integrar de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar com autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos. Quando atingem os critérios estabelecidos para um núcleo, mudam para o outro. (Silva; Pacheco, 2011, p. 48).

Assim, a divisão por ciclos, na “Ponte”, requer um desenvolvimento pedagógico centrado no estudante e em suas potencialidades. Procura-se analisar os avanços e saberes apresentados por estes. Para tanto, a autonomia é potencializada, mas sem perder os sentidos de disciplina e respeito pelo coletivo.

Ao respeitar os interesses e valorizar as habilidades e conhecimentos dos alunos, o professor, chamado de orientador educativo se apresenta como um indivíduo que está

ali para somar, auxiliar de maneira afetuosa e, como consequência, conquistar o reconhecimento de sua autoridade de maneira leve e espontânea.

Logo, o orientador educativo é reconhecido pela sua autoridade e afetividade, fazendo com que o processo educacional aconteça com eficiência e naturalidade, sem imposições, punições incoerentes e autoritarismos. Sendo assim, o processo avaliativo também será realizado respeitando-se a autoridade do professor e os interesses e percepções dos próprios alunos.

Percebe-se que o processo de avaliação mostra motivos para novas discussões e reflexões na “Ponte”. Não há somente uma mudança curricular por meio da proposta de Ciclos, mas outra perspectiva para avaliação os alunos: a formativa.

Voltando para o orientador educativo, é importante mencionar que esse funciona como tutor de um grupo de alunos. Os grupos são formados por áreas de conhecimento e cada estudante escolhe um grupo para se inserir durante quinze dias. Durante esse período são trabalhados conceitos e conteúdos escolares de maneira democrática, cooperativa e autônoma, sendo elaboradas tarefas coletivas.

Passados os quinze dias, os alunos se reúnem com os professores para avaliarem primeiramente se a aprendizagem foi proveitosa para todos, depois justificam-se as dificuldades encontradas e só então, estes verificam se houve solidez nos conceitos adquiridos. Após realizar tais constatações, o grupo se dissolve e seus membros irão incluir-se na formação de outros que reiniciarão todo o percurso novamente. (Silva, p. 68 e 69)

Observa-se que a proposta de ciclo se apresentar com características e estratégias diferenciadas para lidar com a avaliação da aprendizagem. Para valorizar as práticas avaliativas, há a utilização do recurso pedagógico chamado “Eu já sei”, na Escola da Ponte. Essa metodologia parece que vem auxiliando no trabalho quinzenal, pois, as crianças mostram o que já aprenderam para que se possa avançar no processo de aprendizagem. Segundo Silva e Pacheco (2011):

Ao fazerem isso, estão dizendo aos professores que podem ser avaliados sobre aquele tema. Dessa forma, os professores avaliam o desempenho de cada aluno em relação ao cumprimento dos objetivos das diferentes áreas de conhecimento. Também são avaliados os objetivos atitudinais, que têm o mesmo peso. É a equipe de professores que decide sobre a mudança de uma criança ou de um adolescente, de um núcleo para outro, sempre observando os critérios preestabelecidos. (p. 67)

Assim, o aluno apresenta seus conhecimentos com mais segurança e mostra sua capacidade de aprender de forma ampliada. Entretanto, é importante o respeito ao tempo e espaço de aprendizagem do outro, pois, todos estarão trabalhando juntos. Justamente a perspectiva colaborativa mostra a potencialidade das práticas avaliativas formativas.

Para melhor compreensão do processo avaliativo, cabe destacar que a decisão dos professores dificilmente é contestada uma vez que a avaliação foi realizada em conjunto, ou seja, o aluno já realizou sua autoavaliação e o que já sabia. Ao final do projeto quinzenal, se dá a vez dos professores apresentarem suas percepções.

Dessa maneira os estudantes são os principais atores do sistema educacional, pois são eles que estão em processo de aprendizagem, porém, existe a valorização das decisões finais dos professores, afinal estes são preparados para realizarem o trabalho pedagógico da escola. Por isso, para que se alcance o objetivo da aprendizagem, o trabalho em conjunto se faz necessário.

Ouvir a voz do aluno supõe atenção e respeito à sua autobiografia, que é de grande interesse no relato de sua atividade, e essas questões, ao serem incorporadas nos fazeres e saberes cotidianos, em sua diversidade, podem dar a entender as diversas compreensões sobre a aprendizagens para os professores, assim como nas suas relações, articulações no processo de criação e recriação de práticas pedagógicas e avaliativas.

Da mesma forma, as parcerias entre pais de alunos, integrantes da comunidade, professores, gestores e funcionários da escola acontecem naturalmente, pois, todos possuem as mesmas metas: aprender com o outro, dialogar, adquirir conhecimento, viver em harmonia.

Contudo, o processo avaliativo advindo com a transformação na Escola da Ponte, suscitaram alguns princípios básicos e fundamentais que o cotidiano de professores e alunos: autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. (Oliveira e Pisani, 2011, p.3). Para que tais princípios se efetivem de maneira harmoniosa e eficiente é preciso que se estabeleça a disciplina. Esta se configura como um elemento primordial para o bom andamento do trabalho pedagógico e se concretiza de maneira natural, não havendo necessidade de imposições arbitrárias e punitivas.

Observa-se que a prática avaliativa formativa, seja diagnóstica ou mediadora, exige uma formação profissional baseada em muitos debates pedagógicos na escola. É o coletivo de professores que institui o processo democrático e traça as forma de inclusão social no contexto escolar.

Para exemplificar, é importante que caso algum aluno não concorde e não siga determinadas regras, estabelecidas por eles mesmos, acontecerá um ritual chamado de “Tribunal”. Alves (2001) descreve uma situação contada por uma aluna que o guiou durante sua visita à escola:

Tribunal [...] A menina me havia falado sobre problemas de disciplina. Para tais situações as crianças estabeleceram um tribunal. Aquele que desrespeita as regras de convivência por elas mesmas estabelecidas tem de comparecer perante esse tribunal. Sua primeira pena é pensar durante três dias sobre os seus atos. Depois ele retorna, para dizer o que pensou. (p. 6)

Além do tribunal existem assembleias, realizadas semanalmente, onde são discutidos os problemas da escola e sugeridas soluções para os possíveis conflitos. Assim, a escola se configura como um espaço para a aprendizagem coletiva e integral, constituída para toda a vida, visando à inclusão de todos os envolvidos. Pressupõe assim, o respeito do tempo de aprendizagem de cada aluno, privilegiando suas potencialidades e integrando os estudantes com necessidades especiais nesse processo, já que todos os integrantes possuem individualidades, limitações, especificidades e avanços particularidades.

Percebe-se que a mediação da aprendizagem, melhor dizendo, a avaliação mediadora ultrapassa a ideia de uma verificação de conteúdos, mas uma transformação subjetiva com o conhecimento escolar.

Ainda de acordo com Alves (2001), após adentrar a Escola da Ponte, uma menina com Síndrome de Down torna a lhe surpreender. Eis o que diz:

Ando um pouco mais e encontro uma menina com síndrome de Down trabalhando com outras, numa mesinha. Ela trabalha de forma concentrada. Sua presença é uma presença igual à de todas as demais crianças: alguém que não sabe muitas coisas, que pode aprender muitas coisas. Acima de tudo ela aprende que ela tem um lugar importante na vida. (p. 5)

Logo, os alunos e todos os participantes do processo educacional, frequentam o ambiente, mas aprendem a boa convivência, o respeito ao próximo, os valores éticos da humanidade. Significa um tipo de formação humana que ultrapassa os sentidos de que o que se avalia é somente o que é estudado em livros e apostilas. Com isso, aprende-se a aprender, ou seja, as informações já estão presentes em nossas vidas e não se faz

necessário decorar e memorizar, pois a aprendizagem acontece naturalmente. O mais importante nesse processo é saber se relacionar com os conhecimentos e também com as pessoas. Esse é um princípio da avaliação formativa, tanto para a perspectiva diagnóstica como mediadora.

Esse parece ser um paradigma educacional que se intitula como democrático. Essa perspectiva vem sendo desenvolvida na Escola da Ponte. De acordo com esse modelo, um dos objetivos primordiais do projeto Fazer a Ponte é “validar o seu modelo organizacional alternativo de escola pública estatal, garantindo de forma coerente uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo de seus alunos.” (Silva e Pacheco, 2011, p. 29).

Para garantir a validação da perspectiva formativa na “Ponte”, é preciso à constante articulação com órgãos representativos educacionais e governamentais. Sendo assim,

A Escola da Ponte hoje tem um contrato que garante a sua autonomia em relação à secretaria de educação do estado Português. O Estado não interfere na sua forma de organização. No entanto o processo de consolidação desse contrato foi complicado e não se deu do dia para noite. José Pacheco diz que a escola ficou anos na clandestinidade e o trabalho que hoje é muito divulgado precisou ser escondido por muito tempo. (Oliveira e Pisani, 2011, p. 6)

Assim, a estrutura educacional da “Ponte” se configurou na medida em que se instauravam novos estudos referentes à avaliação e organização da escola pública, obtendo reconhecimento e divulgação social lenta e gradativamente.

Por isso, esta autonomia contratual conquistada pela Ponte está em constante comunicação com o Ministério da Educação, a fim de legitimar seu modelo de educação da seguinte maneira:

A Escola da Ponte e o Ministério da Educação de Portugal têm uma estrutura permanente de ligação, chamada de Comissão de Acompanhamento e Promoção da Autonomia da Escola da Ponte. Esta comissão tem dois representantes da escola, um representante da Direção Regional de Educação do Norte e dois investigadores nomeados pelo Ministério da Educação. Ela tem as seguintes competências: a) acompanhar o desenvolvimento do processo de autonomia da escola; b) monitorar o processo de autoavaliação da escola; c) propor a realização de quaisquer estudos especializados no âmbito da avaliação externa; d) apreciar e aprovar os relatórios anuais

de avaliação interna do desenvolvimento do processo de autonomia da Escola. (Silva e Pacheco, 2011, p. 30)

Além da articulação com o Ministério da Educação, “a família e os encarregados de educação se comprometem a defender e a promover a Escola da Ponte, pois são as fontes principais de legitimação do próprio projeto”. (SILVA e PACHECO, 2011, p. 30) Ou seja, aqueles que vivenciam as práticas desenvolvidas na Ponte devem ser os principais divulgadores do projeto, pois, são eles que o realizam e mais do que ninguém acreditam no processo educacional praticado.

Nota-se que o diálogo garante para todos compreender os sentidos do conhecimento escolar. A escola garante que haja a circularidade desse conhecimento. Justamente as diferentes perspectivas de avaliação sustentam o modelo curricular e bom êxito em sua implementação.

Logo, o diálogo da escola com a população configura grande importância para que tal perspectiva de educação, e de avaliação, em especial, a formativa não se estabeleça como algo inatingível e fora do contexto social. Ao contrário, tal sistema, ao se propor como um projeto possível e transformador favorece a eficiência da aprendizagem e das relações de solidariedade e valores humanos necessários à melhor convivência em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a escola um espaço em que os alunos devem frequentar a fim de socializar e aprender “lições” de como lidar com o outro, considerando-a um ambiente de formação para a vida em sociedade é uma constatação quase que unânime em nosso país. Porém, desenvolver trabalhos pedagógicos e efetivamente praticar tal filosofia, ainda é um desafio para a maior parte de nossas instituições educacionais.

Após discutirmos sobre algumas perspectivas da avaliação neste trabalho podemos identificar muitos avanços nos estudos dessa área, mas infelizmente, pouca aplicabilidade, ou compreensão, em nossas escolas. Práticas classificatórias de avaliação e a valorização da meritocracia se fazem presentes nos cotidianos escolares de maneira enraizada e naturalmente desenvolvidas.

Conforme Scofano (2014), o cenário atual desperta indignação quanto à estrutura pedagógica e curricular de nossas escolas, pois é necessário ratificar a necessidade de transformações das práticas avaliativas nas instituições educacionais.

A nossa escola é burra. Não só por causa de seus métodos de ensino. O problema se encontra naquilo que é ensinado. Aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A nossa mente não é burra, ela não carrega carga inútil. A escola é incompetente porque não fala sobre aquilo que é vitalmente importante para as crianças. O corpo aprende apenas aquelas coisas com as quais está em contato. A aprendizagem é uma função do viver. Aprendemos para sobreviver e para viver melhor, com alegria. Mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com seu meio. Para isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar. (p. 206)

Portanto, para fazer sentido, é necessário que a aprendizagem seja sentida, entendida, praticada, discutida e prazerosa. Na escola precisamos assimilar conteúdos sim, mas estes não podem ser supervalorizá-los, caracterizando-se como a principal meta a ser alcançada sem considerar-se o processo da aprendizagem e seus avanços.

Precisamos dinamizar nossa educação e pensar juntos novas maneiras de reestruturar metodologias de ensino-aprendizagem para reconhecer a importância do aluno como ser humano carregado de vivências. Essas são pertinentes às discussões em sala de aula, pois auxiliam a reflexão sobre o objetivo da aprendizagem do aluno em sua totalidade, não se esquecendo de valorizar o professor como um especialista deste processo educacional.

Já está mais do que na hora de nossas escolas pararem de ensinar a técnica pela técnica, a ciência pela ciência. Nossos currículos falam por si. Eles são uma expressão clara de que nossa sociedade dá mais valor para a técnica instrumental do que para a imaginação e a intuição mediadas pelas artes em geral. (Scofano, 2014, p. 214).

A defesa de mudanças nas escolas tem sido um discurso do campo da educação. Mudar não somente as metodologias, mas as práticas avaliativas, pois essas se mostram como um eixo fundamental para transformar o cotidiano de professores e alunos. A avaliação, de caráter formativo, auxilia o professor a percepção de um aluno em processo. Justamente a compreensão sobre práticas avaliativas formativas, como diagnósticas e mediadoras, mostraram um caminho para lidar com novas gerações de estudantes. Algumas instituições educacionais, como a Escola da Ponte, despontaram com a possibilidade de uma escola democrática para todos os alunos. Nessa escola, a avaliação é a ação orientadora dos alunos, pois o foco é a aprendizagem.

Assim sendo, a escola precisa fazer sentido para a vida de quem frequenta em qualquer momento da vida. Neste sentido, é fundamental intensificar os estudos pertinentes sobre a continuidade das aprendizagens de nossos alunos, principalmente, porque como seres humanos, compreenderão que há correlação entre os conhecimentos escolares. Isso facilitará a aprendizagem de conteúdos, informações e conhecimentos diversos com o decorrer dos anos de escolarização. Dessa forma, uma “base” formativa na educação pode permanecer em ações cotidianas de alunos e professores. É a expressão da democracia na escola, em que os valores morais e éticos deverão apresentar-se como saberes mais importantes a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- ALVES, Rubem. A ESCOLA DA PONTE. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas – SP: Papirus Editora, 2001.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). *Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras*. Campinas – SP: Papirus Editora, 2011 (1ª edição). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (Coleção Paradidáticos. Série Educação).
- DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. Campinas – SP. Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?* In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Brasil: 1975.
- FERREIRA, Lucinete. CONCEITOS DA AVALIAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO. In: FERREIRA, Lucinete. *Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012 (32ª edição).
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortez Editora, 2011 (22ª edição).
- OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. *Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia*. (ANO)
- OLIVEIRA DE, Aline Carolina Costa e PISANI, Marília Mello. *Escola da Ponte: a transformação da educação começa com a transformação da escola*. Universidade Mackenzie, 2011.
- SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. *A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental*. In Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

SCOFANO, Reuber. *Mais Leonardos e menos Pinóquios: A Pedagogia de Rubem Alves e a valorização do prazer e da criatividade dos educandos*. In REFLEXUS - Revista de Teologia e Ciências das Religiões, 2014.

SILVA, Taís Oliveira de Amorim. *Desaprendendo a ver: representações da linguagem disciente na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. PACHECO, José. *Escola da Ponte: Vila das Aves, Portugal: Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.