

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS Uni-ANHANGUERA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**LELIANE SOTINI**

GOIÂNIA  
Junho/2019

**LELIANE SOTINI**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário de Goiás – Uni – ANHANGUERA, sob orientação da Professora Mestre Diane Marcy de Brito Marinho e a co-orientadora Profa. Mestre Márcia Inês da Silva, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

GOIÂNIA

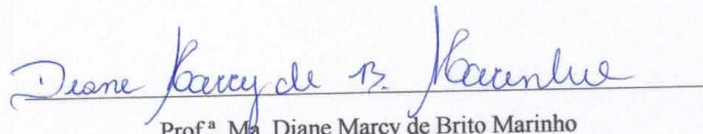
Junho/2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

LELIANE SOTINI


**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA, defendido e aprovado em 28 de maio de 2019, pela banca examinadora constituída por:



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Diane Marcy de Brito Marinho

Orientadora



Prof.<sup>a</sup>.Ma. Márcia Inês da Silva

Co-orientadora



Prof.

Membro

Dedico este trabalho à minha querida mãe Aparecida Carrara Sotini “In Memoriam”, que infelizmente partiu antes de eu entrar na faculdade, mas que em vida foi uma grande incentivadora desse meu sonho.

**AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela força, coragem e sabedoria nessa longa caminhada, ajudando-me nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao meu companheiro Uelbi, meus filhos, Matheus e Manuela, a meu pai Cosme e a minha sogra Lucelena, que com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse até essa etapa a minha vida.

Agradeço, também, a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, e em especial a professora Márcia Inês da Silva e a minha orientadora professora Diane Marinho, responsáveis pela realização deste trabalho.

*A (avaliação) é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento da educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.*

*Madalena Freire*

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**EVALUATION OF LEARNING IN FUNDAMENTAL TEACHING: CONCEPTIONS  
AND EVALUATION PRACTICES IN THE SCHOOLS OF THE MUNICIPAL  
TEACHING NETWORK OF GOIÂNIA**

Leliane Sotini<sup>1</sup>  
Diane Marcy de Brito Marinho<sup>2</sup>  
Márcia Inês da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo traz uma reflexão acerca da temática da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, busca-se compreender as concepções e práticas avaliativas adotadas no ensino fundamental, em especial, considerada a pesquisa de campo realizada em duas escolas da Rede de Ensino do Município de Goiânia. Deste modo, para uma melhor compreensão da temática, sem a intenção de esgotar o assunto, buscou-se uma abordagem conceitual, seus aspectos históricos e suas diferentes concepções avaliativas. Fez-se, ainda, ponderações acerca da avaliação nas práticas contemporâneas de modo a consubstanciar o entendimento do processo de avaliação da aprendizagem considerada ideal para a real, destacando, inclusive, a proposta político-pedagógica do Município de Goiânia e a pesquisa realizada. Para tanto, utilizou-se da pesquisa descritiva com embasamento em estudos bibliográficos e levantamento de dados por meio de questionário e observação sistemática. Espera-se, assim, com este artigo contribuir para uma necessária reflexão sobre as práticas avaliativas adotadas pelos professores nas escolas em que atuarem.

**Palavras-chaves:** Educação. Avaliação da aprendizagem. Práticas avaliativas.

**ABSTRACT**

This article presents a reflection about the theme of learning evaluation. In this sense, it is sought to understand the conceptions and evaluation practices adopted in elementary education, in particular, considered the field research carried out in two schools of the Teaching Network of the Municipality of Goiânia. Thus, for a better understanding of the subject, without intending to exhaust the subject, a conceptual approach was sought, its historical aspects and its different evaluative conceptions. We also made considerations about the evaluation of contemporary practices in order to substantiate the understanding of the evaluation process of learning considered ideal for the real, including the political-pedagogical proposal of the Municipality of Goiânia and the research carried out. For that, we used the descriptive research based on bibliographic studies and data collection through a questionnaire and systematic observation. It is hoped, therefore, with this article to contribute to a necessary reflection on the evaluation practices adopted by the teachers in the schools in which they work.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia – Uni-ANHANGUERA –GO. E-mail: lelianesotini@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA-GO, Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Orientadora Diane Marcy de Brito Marinho. E-mail: britomarinho@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora do Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA-GO. Mestre em Arte Educação pela UFU/MG e Doutoranda em Performances Culturais pela UFG/GO. Co-orientadora Márcia Inês da Silva. E-mail: marciainess@hotmail.com

**Keyword:** Education. Evaluation of learning. Evaluative Practices

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser um dos principais objetivos dentro das escolas, uma vez que trata-se de mecanismo fundamental para garantir a aprendizagem dos educandos. Contudo, o que se vê é que a prática avaliativa que ainda prevalece na maioria das escolas brasileiras é a avaliação classificatória, que segundo Luckesi (2005, p. 34) é nomeada como “pedagogia do exame”.

Nesse contexto, apesar de o processo da avaliação da aprendizagem ser ainda uma questão com poucos avanços na educação, verifica-se tratar de um processo contínuo e dialético do trabalho docente, o qual deve acompanhar e considerar o desenvolvimento do aluno passo a passo no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o processo da avaliação da aprendizagem deve ser visto como prática educacional, não se resumindo a realização de provas e atribuições de notas.

Isto posto, para enfrentar a questão a proposta político-pedagógica do Município de Goiânia (2016, p.84), traz a “importância de uma avaliação comprometida com a formação humana, que tenha o sujeito em sua integralidade, considerando todos os seus aspectos, sejam eles afetivos, cognitivos, emocionais, psicológicos, físicos, sociais ou culturais”.

Segundo a proposta da RME de Goiânia (2016, p. 84) faz-se imprescindível “compreender o processo avaliativo como parte de toda uma conjuntura educacional, que envolve o PPP, o papel da escola, as definições curriculares, os processos de aprendizagem, as questões de poder, ética, justiça, diversidade, entre outras.” Assim, defende-se um processo avaliativo em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Para tanto, como objetivo geral do presente artigo, foi analisado o processo de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental e suas concepções e práticas avaliativas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e como objetivos específicos foram identificados os processos de avaliação da aprendizagem e seus conceitos, os aspectos históricos da avaliação e suas concepções avaliativas.

Ainda no contexto dos objetivos específicos, foram, também, analisadas as práticas de avaliação da aprendizagem contemporâneas entendendo a práxis real para a que seria a ideal, bem como foi demonstrado através da pesquisa de campo realizada em duas escolas da Rede de Ensino do Município de Goiânia por meio de questionário respondido por 9 (nove) educadores



do ensino fundamental que trabalham dentro da proposta de ciclo, quais os instrumentos mais utilizados por estes no processo de avaliação da aprendizagem, bem como quais suas reflexões acerca da temática proposta.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

Em relação aos materiais e métodos, quanto aos seus procedimentos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, publicação em periódicos, teses, entrevistas, monografias, dissertações, internet, dentre outras fontes.

Do ponto de vista dos objetivos, foi utilizada a pesquisa descritiva, realizada por meio de técnicas padronizadas de coletas de dados através de questionários aplicados à 9 (nove) educadores em duas escolas da Rede de ensino do Município de Goiânia, o que possibilitou compreender suas concepções acerca do processo da avaliação da aprendizagem, quais os instrumentos avaliativos que usam, bem como o modo que veem e recebem a Proposta Pedagógica da Rede de Ensino do Município de Goiânia.

## **3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS CONCEITOS**

Inicialmente, cumpre discorrer acerca do conceito de avaliação, sendo a sua análise imprescindível para a compreensão do tema proposto. De tal maneira, o primeiro conceito buscado é segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, ao dispor que avaliação consiste na prática de averiguar, verificar, comparar determinado objeto de modo a lhe conferir certo valor.

De acordo com Luckesi, a definição mais comum que se tem de avaliação é que esta é um juízo de valor, ou seja, define-se como uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2005, p. 33).

Por sua vez, Santos (2005, p. 21), destaca que “[...] podemos conceituá-la como o julgamento das atividades escolares que acontecem no processo de ensino-aprendizagem.”

Percebe-se, assim uma semelhança na definição dos autores citados ao conceberem a avaliação como um julgamento.

Contudo, as definições de avaliação no âmbito educacional não param por aqui, o que pode ser confirmado pelo apontamento de Hoffmann:

O fenômeno avaliativo é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. (HOFFMANN, 2008, p. 13).

Logo, explorando um pouco mais sua definição Sant'anna *apud* Silva e Nascimento, argumenta que:

Avaliação é um processo pelo qual procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja teórico (mental) ou prático. (SILVA; NASCIMENTO, 2012, p. 5).

Outra importante definição é a da autora Haydt *apud* Silva e Nascimento (2012, p.5) ao destacar que “avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definido”. Dada as conceituações acima, cumpre ressaltar que no contexto deste artigo, adotar-se-á a ideia de avaliação como um processo mediador, numa perspectiva democrática e humanizadora.

Ou seja, onde o conhecimento possa ser concebido como patrimônio cultural da humanidade e a aprendizagem como um direito de todos, cujos pressupostos encontram-se delineados na Proposta Político-Pedagógica para a educação fundamental da Infância e da Adolescência do Município de Goiânia-Go, a qual, oportunamente, será melhor abordada.

Isto posto, para uma melhor compreensão do processo de avaliação da aprendizagem de modo a conhecer suas concepções e práticas avaliativas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, faz-se necessário conhecer e compreender os seus principais aspectos históricos ao longo da história da educação, haja vista suas diferentes fases e concepções.

De tal modo, sem a pretensão de esgotar as suas mais diversas abordagens, em uma revisão literária, verifica-se a existência de um sistema de avaliação da aprendizagem desde o ensino jesuítico datado de 1549. Compreensão esta, que pode ser extraída dos relatos de Luckesi:

Os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente [...], tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí recorrente. (LUCKESI, 2005, p. 22).

Observa-se, neste período, um ensino caracterizado por uma postura tradicional onde o foco é o professor, uma vez que este é considerado o detentor de todo o saber e o transmissor absoluto dos conteúdos, devendo os alunos tão simplesmente obedecer. Verifica-se, inclusive, que os alunos eram castigados ou premiados de acordo com a disciplina e o rendimento escolar.

Acompanhando os apontamentos históricos dados por Luckesi (2005), percebe-se uma avaliação pautada em provas e testes desde o ensino jesuítico (XVI), passando pela comeniana (XVII) até a lassalista no final do século XVII e início do século XVIII. O referido teórico chega a argumentar que:

Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. (LUCKESI, 2005, p. 23).

Segundo o teórico citado, a trajetória do processo de avaliação da aprendizagem, realizado por meio de testes e exames, passou ser um fetiche. Em outras palavras, a ênfase é toda dada aos meios de avaliação e não ao aluno. Tem-se aqui a figura de um professor autoritário que apropria-se do medo como um fator importante no processo de controle social.

Acompanhando a trajetória da evolução da avaliação da aprendizagem, nota-se que em consequência do processo de urbanização e industrialização onde novas demandas foram sendo exigidas para atender os anseios do período, tornou-se imprescindíveis reformas no sistema de ensino capazes de atender à realidade que começava a se fazer presente.

Nesse sentido, Souza (2012, p. 242), relata que “Críticas, formuladas a partir do final do século XIX, à escola que ficou conhecida como tradicional, aos poucos, foram dando origem a um movimento de reforma conhecido sob o nome “escolanovismo”. Ressalta-se, que até os séculos acima mencionados, a avaliação era realizada apenas com o objetivo de classificar e selecionar, ou seja, ainda não havia sido pensada, refletida, discutida.

Contudo, cabe observar que ao final da primeira metade do século XX, o escolanovismo já apresentava consideráveis sinais de exaustão, o que leva a compreensão de

que as esperanças depositadas na escola, não alcançaram os resultados esperados fazendo com que a educação continuasse a ser privilégio de poucos (SOUZA, 2012). Em outras palavras, compreende-se que apesar das críticas ao processo de avaliação por alguns estudiosos, não houve avanços significativos no sentido de se estabelecer novas concepções.

Examina-se, que o termo “teste” é substituído pelo termo “avaliação” na segunda metade do século XX, o qual é adotado primordialmente pela administração científica por considerarem uma terminologia mais neutra e é nesse momento que inicia-se a pedagogia tecnicista, difundida na educação como tecnicismo educacional (SANTOS, 2008).

Pontuando sinteticamente a pedagogia tecnicista, verifica-se uma pedagogia influenciada pela concepção de avaliação por objetivos desenvolvida por Tyler, onde era fundamental operacionalizar os objetivos, de modo a mecanizar o processo. Segundo, Saviani *apud* Souza (2012), é nesse período que institucionalizou-se o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e outros normativos com o propósito de determinar ajustes à situação sociopolítica e econômica do período.

Assim, à medida que a sociedade vai se formulando, assumindo um caráter social, uma nova pedagogia começa a nascer, sendo elas, a pedagogia denominada de libertadora, inspirada pelo Professor Paulo Freire, pedagogia libertária representada pelos anti-autoritários e autogestionários e a pedagogia dos conteúdos socioculturais, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani.

Segundo Luckesi (2005), apropriando-se da expressão utilizada pelo professor Paulo Freire, tais tendências pedagógicas, podem ser classificadas em dois grupos distintos, sendo o primeiro compreendido pela reprodução e conservação da sociedade enquanto o segundo, pela transformação social.

Entende-se, ainda, que o primeiro tem seu enfoque voltado para o autoritarismo e o segundo pauta-se nas práticas avaliativas de superação do autoritarismo em que se exige uma participação mais democrática de todos, em especial por principiar-se em uma avaliação diagnóstica, a qual será mais detalhadamente estudada na próxima sessão.

Nessa retrospectiva histórica, percebe-se consideráveis avanços teóricos no sentido de desenvolver práticas avaliativas numa perspectiva em que o aprendizado seja o centro, embora na prática as conquistas ainda sejam tímidas, exigindo uma conduta mais reflexiva e desafiadora do docente.

Denota-se, que as concepções inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem, estão, intimamente, ligadas ao contexto social do momento. Nos dias atuais, o advento da Lei nº 9.394/1996 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, representa mais um avanço ao incluir a avaliação como um permanente processo de crescimento integral do educando.

Deste modo, superado os apontamentos históricos da avaliação, em continuidade ao estudo proposto nesta seção, passa-se agora a análise dos tipos de avaliação, quais sejam a formativa, a diagnóstica, a mediadora, e a somativa/classificatória. Assim, observa-se, que a avaliação formativa tem como desígnio básico a continuação do processo de aprendizagem por meio da mediação pedagógica. Segundo, Santos, *et al*:

sua função é verificar se os objetivos estabelecidos para a aprendizagem foram atingidos. Seu propósito fundamental é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes. É realizada durante o processo de ensino-aprendizagem e objetiva oferecer um acompanhamento efetivo de seu desempenho, permitindo alterações ao longo do curso. (SANTOS, *et al*, 2005, p. 23).

Para Hoffmann (2005), a avaliação formativa está interiormente relacionada à intencionalidade atribuída à avaliação. Em outras palavras, está compromissada com o desenvolvimento dos educados e ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, Santos, *et al* (2005) explica que esse tipo de avaliação tem como propósito amoldar-se as insuficiências na aprendizagem durante o processo, ou seja, atua como controle de qualidade do trabalho escolar.

Segundo Silva e Ramos, a avaliação formativa:

[...] enfatiza a importância do processo em detrimento do produto, reforçando a necessidade de ação do avaliador em prol do crescimento e desenvolvimento do avaliado (RIOS, 2005-2006). A avaliação formativa, proposta inicialmente por Scriven (1979), está pautada na busca por informações para melhoria do desempenho do aluno, só podendo existir baseado numa postura mais formativa do avaliador, ou seja, do professor. [...]. (SILVA; RAMOS, 2015, p. 382).

Argumenta ainda, as autoras acima, que a avaliação formativa exige uma proximidade maior com o avaliado possibilitando reconhecer suas diferentes necessidades e dificuldades. Cabe observar, portanto, que a avaliação formativa ocorre durante o processo educativo, ou seja, trata-se de um processo contínuo em que ao final ajudará ao docente na elaboração dos melhores instrumentos pedagógicos para a melhoria do processo educativo.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, é aquela que torna possível ao professor identificar em que momento do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra. Conseqüentemente, torna-se possível ao docente identificar e elaborar as atividades pedagógicas que melhor beneficiem a aprendizagem.

Nesse sentido, Santos destaca que:

[...] é a avaliação que ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva, para auxiliar o professor a determinar quais conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes de serem introduzidos os novos conteúdos previstos nos planos de ensino e de aula. Ela ocorre antes do começo do processo e tem como objetivo estabelecer as necessidades iniciais e subsidiar o planejamento das ações [...]. (SANTOS, 2005, p. 25).

O teórico Luckesi (2002) *apud* Jussara Gabriel Santos (2008, p. 5), aponta que a avaliação diagnóstica “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Já na concepção da teórica Hoffmann (2001) *apud* Santos (2008), a avaliação diagnóstica acaba sendo classificatória, uma vez que a sua consequência é a separação de alunos em graus de diferentes condições de aprendizagem.

No tocante, a avaliação somativa também conhecida como tradicional, cumpre destacar os ensinamentos de Santos:

[...] é realizada no sistema escolar seriado, em que o aluno é promovido de uma série para outra ou de um curso para outro de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória, isto é, consiste em classificar os resultados obtidos pelo aluno ao final de um semestre, ano ou curso tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos [...]. (SANTOS, 2005, p. 25).

Depreende-se, da citação acima que a avaliação somativa ou tradicional ocorre ao final de cada etapa – ao fim de cada ano letivo – com o intuito de verificar se o aluno aprendeu e se encontra apto a passar para a próxima série. Em outras palavras, verifica-se que está intimamente relacionada com a nota que precisa se ter para ser “promovido”. Nesta avaliação, pode-se citar como exemplo o vestibular, o Enem e outros, em que se precisa alcançar uma nota ou média para que possa passar para uma nova fase do ensino.

A avaliação mediadora, encontra sua melhor definição nas concepções dada por Hoffmann:

Avaliação como ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar entendido como a reflexão professor/aluno sobre o objeto de conhecimento. Acompanhar como favorecer o “vir a ser” por meio de ações educativas que promovam a superação do aluno. (HOFFMANN, 2018, p. 148).

Compreende-se, assim, uma avaliação caracterizada pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, a qual acontece por meio da discussão das causas de sua concretização ou não, entre aluno e professor. Pode-se afirmar que a referida avaliação encontra-se inserida numa abordagem humanista, tendo em vista que suas principais características são centradas na pessoa, no ser humano.

Ante as disposições acima, vislumbra-se considerável preocupação dos estudiosos do assunto, em promover uma verdadeira reflexão naqueles que são comprometidos com o ensino de modo a pensar e adotar uma prática avaliativa comprometida com uma escola de qualidade. Para tanto, a próxima seção dedicar-se-á ao estudo das práticas contemporâneas considerando da ideal para a real, com o propósito de ampliar o entendimento pretendido com o presente artigo.

#### **4 A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS: DA IDEAL PARA A REAL**

Para o estudo deste tópico, busca-se uma abordagem na perspectiva de alguns teóricos que, em uma visão contemporânea, discorrem pontuando quais seriam as práticas avaliativas ideais para que as escolas pudessem adotar, ao considerar a importância e complexidade do tema avaliação inserida no contexto pedagógico.

Importante destacar, inclusive, os apontamentos de Sant’Anna (1995) *apud* Carminatti e Borges (2012, p. 165), com o intuito de, tão somente, demonstrar a grandeza do tema, “A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”.

Sendo assim, cabe observar que para uma avaliação prática contemporânea ideal o primeiro desafio a ser enfrentado é a superação dos resquícios trazidos no decorrer dos tempos.

Em outras palavras, é a busca por uma ressignificação e, ao mesmo tempo, desconstrução do modelo tecnicista/classificatório.

Nesse contexto, tem-se como ideal uma avaliação mediadora teorizada por Hoffmann (2018), a qual possua um referencial teórico capaz de nortear a concepção acerca da avaliação da aprendizagem nos seus mais diferentes níveis e modelos de ensino existentes na educação.

Isto porque, para a teórica Hoffmann:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num momento de superação do saber transmitidos a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2009, p. 116).

Ainda, neste contexto de entendimento, Carminatti e Borges trazem que:

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 174).

Sendo assim, no contexto de uma avaliação mediadora percebe-se a importância de um diálogo entre os sujeitos – professor/aluno e aluno/professor – de modo a compreender o referido diálogo como uma leitura curiosa e investigativa do docente frente às atividades de aprendizagem efetivadas pelos alunos.

Para Carminatti e Borges:

Ainda que o professor trabalhe com um número grande de alunos, é possível desenvolver a avaliação mediadora na medida em que as estratégias do professor priorizem “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los”. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 175).

Segundo Hoffmann (2018), para alcançar uma escola de qualidade tão “sonhada”, de fato uma avaliação mediadora é que a possibilita alcançar voos mais altos no enalço de tal intento. Isto porque, para a autora em questão é a partir da ação mediadora é que se terá consideráveis ganhos no processo de avaliação da aprendizagem.



A autora acima chega a afirmar que:

Assim, o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender sua fala, seus argumentos teimando em conversar com ele todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadora questões, “importantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a sua autonomia moral e intelectual, tornando-o segundo La Taille (1992, p. 17), “capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.” (HOFMANN, 2018, p. 37).

A partir da concepção dada pela teórica acima, verifica-se que partindo do diálogo entre os autores do processo de avaliação da aprendizagem, confirma-se uma vantagem a respeito da avaliação quando esta é colocada como parte, incontestavelmente, integrante do processo.

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 9394/96 – a avaliação da aprendizagem deve ser aquela que tenha como medir o aproveitamento e também a apuração da assiduidade do aluno. Ou seja, o regramento legal busca por uma avaliação de aprendizagem diagnóstica, processual e formativa.

Só para lembrar, visto que os conceitos dos referidos tipos de avaliação já foram objeto de estudo na seção anterior, compreende-se por diagnóstica a avaliação que tem como princípio conhecer o nível de desempenho do aluno, enquanto a processual e formativa, consistem nas etapas de planejar atividades, sequências didáticas, projetos de ensino de modo a aplicar os instrumentos avaliativos em cada uma destas etapas, com intuito de direcionar ações que possibilitem atingir os resultados de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro do contexto das práticas avaliativas consideradas as ideais, a Proposta Político – Pedagógica do Município de Goiânia parte do entendimento acima ao apresentar possibilidades e perspectivas de uma avaliação que esteja relacionada às práticas de investigação e que possibilite a ação-reflexão-ação do trabalho docente, destacando, inclusive que “Uma avaliação que tenha como objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, processual, qualitativa, contínua e descritiva”, (RME, 2016, p. 84), é a ideal.

Destaca ainda, a referida proposta que “Entendida como um processo planejado, a avaliação formativa deve envolver diferentes dimensões do trabalho docente, deve estar incorporada ao ato de ensinar e integrada à ação educativa”, (RME, 2016 p. 87). Para a RME, a avaliação formativa é a ideal, vez que as informações obtidas no decorrer do processo ensino-

aprendizagem, através dos instrumentos avaliativos, são essenciais para as mediações pedagógicas indispensáveis à garantia da aprendizagem (RME, 2016, p. 88).

Em outras palavras, verifica-se que a proposta permeia os caminhos de uma avaliação que “respeita as características individuais do sujeito e que está a serviço da aprendizagem, possibilitando aos professores e educandos redefinirem prioridades e estratégias”, (RME, 2016, p. 88).

Segundo Santos e Canen:

Assim, a avaliação é concebida como uma prática mais inclusiva e menos discriminatória para alunos e instituições, pois estaria a serviço de uma educação que respeita as diferentes culturas dos alunos e não se limita a classificar e punir, mas acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem. (SANTOS; CANEN, 2014, p. 64).

Nesse contexto, cumpre destacar os apontamentos de Reche *et al* acerca da avaliação formativa:

A avaliação formativa é a mais próxima de um ensino democrático, diversificado e inclusivo (SILVA, 2003). Jorba e Sanmartí (2003), compartilham da ideia e explicam que esse tipo de avaliação refere-se aos procedimentos frequentes usados pelo professor para adaptar seu método de ensino de acordo com as características dos alunos. Com ela, o professor detecta os pontos frágeis da aprendizagem ao evidenciar o raciocínio elaborado pelo estudante. O aluno aprende conforme executa tarefas que exigem todo o seu conhecimento. (RECHE *et al*, 2011, p.4).

Dentro dessas perspectivas, cabe observar que as concepções de avaliação acima expostas são as ideais a serem seguidas, assim como a avaliação mediadora proposta por Hoffmann, a qual tem como princípios: oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias, oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras, realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelo educando e, ainda, transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento, (SILVA, 2014, p. 27).

Apesar dos modelos de avaliação considerado o ideal para as escolas, conforme estudado nos tópicos acima, o que se vê ainda é uma avaliação seguindo os modelos tradicionais, classificatório. Em entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, publicada no caderno do colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, em outubro de 2005, Luckesi argumenta que:

Infelizmente, tenho que dizer que genericamente falando, ou seja, sem mencionar esta ou aquela escola, este ou aquele professor, a escola hoje ainda não avalia a

aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equívoca: leva o nome, não realiza a prática. [...]. (LUCKESI, 2005).

Ao explicar a avaliação classificatória, de acordo com Vieira (2002, p. 41), tem-se que “Esta avaliação, quando final, tem por função reprovar ou aprovar os alunos, sem chances de se rever o processo com vistas à sua melhoria, ou de possibilitar ao educando novas formas de aprendizagem [...]. Em outras palavras, o autor pontua que esse tipo de avaliação não mais atende as novas concepções de avaliações, em uma visão considerada emancipatória.

A autora acima citada chega a indagar:

Ainda sobre a dicotomia ideal X real na avaliação, prevalece uma questão instigante: por que, apesar de tanto que se falou/fala sobre avaliação, ainda prevalecem na prática efetiva de grande parte dos educadores, concepções reducionistas da avaliação? (VIEIRA, 2002. p. 44).

Segundo Hoffmann (2018, p. 149) “[...] muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar profissionais autônomos, críticos e pesquisadores pela manutenção de uma prática avaliativa classificatória.” Pontua, ainda, a estudiosa que “Preocupados com o sistema burocrático da avaliação deixam muitas vezes de auxiliar os alunos a resolver suas dificuldades e a se desenvolverem intelectualmente”.

Retomando a entrevista de Luckesi, citada anteriormente, o autor argumenta que as escolas ainda utilizam-se do “exame” e não da “avaliação”, sendo que para o estudioso há considerável diferença nas referidas terminologias, uma vez que para ele os exames são classificatórios, seletivos ou excludentes, enquanto a avaliação opera com desempenhos provisórios ou processuais, portanto, dinâmica e inclusiva, sempre na busca dos melhores resultados possíveis.

Isto posto, é que Luckesi afirma em sua entrevista que:

Tomando esses dois blocos de características, facilmente, percebemos que hoje, na escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos, agimos mais de forma pontual, a partir de desempenho final, de modo classificatório, seletivo e autoritário do que não-pontual, a partir de desempenho provisório, diagnóstica, inclusiva e democraticamente, o que quer dizer que mais examinamos do que avaliamos. (LUCKESI, 2005).

Nesse sentido, Freitas (2010), argumenta que o modelo atual de educação contrapõe o considerado ideal de uma crítica da relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Ou seja, o modelo tradicional eterniza-se o modo de vida da sociedade capitalista, evitando que as

contradições de seu entorno adentrem na escola e permitam que os alunos estejam de fato conscientes dessas lutas e contradições e possam se posicionar, pensar e construir um modelo distinto de sociedade e de mundo.

De acordo com, Reche *et al* um dos obstáculos de muitas escolas ainda praticarem o modelo tradicional de avaliação, é que:

Em suas pesquisas, Mediano (1987) demonstra que os professores não apresentam um entendimento claro sobre o que seja a avaliação da aprendizagem. Para complementar, utiliza-se das pesquisas de Luckesi (1978 *apud* MEDIANO, 1987) para demonstrar que as práticas avaliativas dos professores envolvem a memorização de fatos e informações pelos alunos e que não são refletidas em conjunto posteriormente. Desta forma, o que se pode perceber é que, ainda nos dias de hoje, “[...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 18). (RECHE *et al*, 2011, p. 02).

Por sua vez, Luckesi em entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo e publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba em 08 de outubro de 2005, já citada anteriormente, aponta que “A herança mais próxima, que nos engessa para a mudança, é a psicológica”, ou seja, para o autor “todos nós que passamos pela escola, somos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames. Fomos examinados à exaustão. Mais que isso, fomos ameaçados à exaustão com provas: “já estudou para as provas”?”

Explica Luckesi que:

Vivemos isso repetidamente e aprendemos esse modo de ser, inconscientemente. Agora, professores e professoras, replicamos esse modo de ser. Nem mesmo nos perguntamos se é adequado ou não, simplesmente reproduzimo-lo. Havendo necessidade de ter um controle dos educandos em sala de aula, a velha prova vem à frente como recurso de controle disciplinar: “Cuidado, vocês estão brincando muito; o dia da prova vem aí; vocês vão ver!”. (LUCKESI, 2005).

Percebe-se, assim, que muitas escolas ainda praticam os modelos de avaliação tradicional, tecnicista, classificatório e reducionista, por aquele que ensina trazer consigo heranças dos modelos de outrora. Contudo, busca-se a adoção de uma avaliação considerada ideal e não a real que, por muitas vezes, ainda é praticada. Sendo assim, é que a próxima seção tem como objeto um estudo de caso, ao coletar dados em duas escolas da rede de ensino do município de Goiânia, com o intuito de analisar a real aplicabilidade da proposta político-pedagógica do município.

## 5 RESULTADO E DISCUSSÕES

A partir da análise das respostas coletadas na pesquisa realizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, foi construída a compreensão acerca das concepções e práticas avaliativas usadas por estas ao considerar e implementar a Proposta da Rede Municipal de Goiânia.

A referida pesquisa contou com um questionário contendo 03 (três) questões abertas, respondidas por 09 (nove) professores das escolas entrevistadas, sendo as questões: 1. Como você concebe a avaliação da aprendizagem na proposta da rede? 2. Quais instrumentos avaliativos você utiliza na sua prática? 3. Você mudaria alguma coisa dentro da proposta da Rede? O quê?

Sendo assim, para a primeira questão respondida verifica-se que dos 09 (nove) professores que responderam ao questionário, 08 (oito) consideraram a avaliação da aprendizagem na proposta da rede um avanço na melhoria da qualidade de ensino nas escolas, uma vez que tem a criança como sujeito do processo. Apenas 01 (um) dos professores a considerou descontextualizada por entender que a proposta é realizada por uma equipe fora da unidade escolar.

Nesse contexto, para melhor compreender a concepção da avaliação da aprendizagem da rede, a qual tem como referencial a avaliação formativa, tem-se que a proposta, na verdade, requer a utilização de diferentes instrumentos de coleta e registro de dados, tidos como essenciais no processo de ensino e aprendizagem, tais como provas, trabalhos escritos, projetos de pesquisa, trabalhos em grupo, exercícios, relatórios, seminários, observações, vivências, experimentos, portfólios, diários de bordo, fichas de registro, dentre outros (RME, 2016, p. 88-89).

A segunda questão, a qual questiona aos professores acerca dos instrumentos utilizados por eles durante a prática do processo de avaliação da aprendizagem, foi identificado por meio de suas repostas a utilização de vários instrumentos avaliativos, tais como aulas expositivas e diagnósticas, diário de bordo para anotações pontuais, produção de texto semanal, atividade escrita e oral, atividades artísticas, musical, jogos e trabalhos em grupo, dentre outras.

Nota-se, que há vários instrumentos avaliativos utilizados pelos professores que responderam ao questionário aplicado, ao avaliarem seus alunos, contudo, percebe-se que os métodos avaliativos ainda estão muito presos no modo de avaliar classificatório, na maioria das

vezes utilizados por meio de atividades escritas em que se busca aferir, tão somente, o aprendizado do conteúdo aplicado.

Retomando a perspectiva da proposta da rede municipal de ensino do município de Goiânia, objeto de estudo deste artigo, cumpre destacar a citação abaixo:

Independente dos instrumentos utilizados nesse processo, o que caracteriza a avaliação formativa é o uso que se faz dos dados fornecidos pelos mesmos. Assim, o caráter formativo da avaliação está em utilizar essas informações para promover as mediações pedagógicas necessárias à garantia das aprendizagens. (RME, 2016, p. 89).

Em outras palavras, entende-se que mais importante do que os instrumentos avaliativos que serão utilizados é a forma como serão utilizados os dados, as informações colhidas por meio dos referidos instrumentos. A RME (2016, p. 89), inclusive, explica que “para que se favoreça a reflexão acerca das aprendizagens, potencialidades e especificidades de cada educando, no entanto, o registro descritivo deve ser também qualitativo.” Ou seja, para a proposta da rede, a descrição dos dados colhidos deve dar conta de retratar detalhes significativos da formação do educando.

Por sua vez, a terceira e última questão, a qual indaga se os professores pesquisados mudariam alguma coisa dentro da proposta da rede e se sim, o que mudariam, verificou-se que dos 09 (nove) professores que responderam, acreditam que a proposta é boa, muito positiva para o processo da avaliação da aprendizagem, e que, portanto, não veem razões para mudanças.

Contudo, alguns dos professores pesquisados destacaram que ainda há uma certa dificuldade em colocá-la em prática e que esta deveria avançar no sentido de promover mais meios de formação para os professores, dando lhes mais segurança em suas práticas pedagógicas.

Além disso, consideram que muitos profissionais da educação necessitam conhecer a proposta mais a fundo, viabilizando assim executá-la em sua totalidade, tendo em vista que o seu não conhecimento e dificuldade de implementação tem ocasionado em uma avaliação tradicional em algumas salas de aulas. Sendo assim, destacaram, ainda, que a referida proposta precisa de condições adequadas para que possa ser implementada em sua totalidade.

Em relação às observações feitas pelos professores ao responderem ao questionário aplicado, em especial, quanto a esta última questão, cabe ressaltar os dizeres de Luckesi, em entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo no dia 08 de outubro de 2005, ao pontuar que

“[...] Assim sendo, considero que os professores desejam aprender a fazer de outra forma. E para isso, são necessárias duas coisas: formação e condições materiais de ensino. [...]”.

Pontua ainda, o autor que “[...] para uma verdadeira prática pedagógica e, junto com ela, uma adequada prática de avaliação, são necessárias condições materiais de trabalho [...].” Ou seja, “[...] assim como número adequado de alunos em sala de aula, material didático satisfatório, espaço físico minimamente adequado.” (LUCKESI, 2005).

Para concluir as ponderações acerca da pesquisa realizada, verifica-se que as pontuações do autor vão ao encontro com as observações feitas por alguns dos professores ao destacarem que para a total implementação da proposta da rede faz-se necessário reduzir a quantidade alunos em sala de aula, ter material didático de melhor qualidade, dentre outros. Ou seja, é preciso condições adequadas para um eficaz processo da avaliação da aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir acerca da temática estudada, viabilizou-se constatar que as características do processo da avaliação da aprendizagem encontram-se vinculadas aos momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos, razão pela qual as tornam dinâmicas em seus contextos.

Percebe-se que nossas práticas avaliativas, em sua maioria, ainda seguem o modelo que remete ao século XVI, onde a pedagogia tradicional era a que ditava suas normas com ênfase aos meios utilizados para avaliar e não propriamente ao aluno que é e deve ser o sujeito desse processo.

Isto posto, nota-se que ao longo dos séculos a sociedade foi se modernizando e novos meios de desenvolvimento foram sendo buscados de modo a atender aos seus novos anseios, e nesse contexto, a escola passou-se a ser ainda mais necessária. Contudo, as práticas avaliativas continuaram a exercer seu papel manipulador, classificatório e excludente sobre o educando, ao pautar-se apenas nos resultados avaliativos dos exames e testes.

Passando-se, para a contemporaneidade verifica-se que vários autores conceituam avaliação como sendo uma tomada de decisão acerca do objeto avaliado. Em outras palavras, significa dizer que acima do julgamento ao qual o educando é submetido, deve o professor buscar meios que conduza o aluno ao verdadeiro aprendizado.

Isto porque o processo da avaliação da aprendizagem não deve se limitar a medir o quantitativo de conhecimentos e sim o qualitativo, e para que isto seja possível deve-se observar

que os educadores dispõem de várias propostas avaliativas que lhes dão suporte, tais como a avaliação diagnóstica, a formativa, a mediadora e a somativa.

Vislumbra-se, dentro da proposta de uma avaliação considerada a ideal, que a avaliação mediadora é que garantirá consideráveis ganhos no processo da avaliação da aprendizagem, visto que esta opõe-se ao modelo de apenas transmitir, verificar e registrar, além de contribuir para um saber enriquecido a partir dos fenômenos estudados.

Ainda na perspectiva de uma avaliação considerada ideal, a proposta pedagógica do Município de Goiânia, apresenta uma proposta preocupada com a garantia do direito à educação das crianças ao adotar uma avaliação formativa. Deste modo, com base no estudo e pesquisa realizada nas escolas da Rede de Ensino do Município de Goiânia, foi possível constatar que a proposta é válida, portanto, capaz de atender aos anseios de uma avaliação que tenha a criança como sujeito desse processo, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os educandos.

Contudo, para concluir, observa-se que cabe a RME de Goiânia proporcionar adequações tanto na infraestrutura, nos materiais didáticos, no número de profissionais e principalmente promover meios de formação continuada de modo que seus servidores possam conhecê-la melhor e, deste modo, executá-la em sua totalidade, garantindo assim, um ensino de qualidade, onde práticas avaliativas como a seletividade, a classificação e a exclusão deem lugar a uma avaliação que realmente seja compromissada com a educação de nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M.K. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, L. C. **Avaliação para além da “forma escola”.** Educação: teoria e prática. V. 20, n. 35, São Paulo: Expressão Popular. 2010.



GOIÂNIA. Secretária Municipal de Educação e Esporte. **Proposta Política-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia-Go: 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover - as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECHE, Bruna Donato *et al.* As práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem e as concepções dos professores. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5576\\_3308.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5576_3308.pdf)>. Acesso em: 31 abr. 2019.

SANTOS, Clóvis Roberto dos, *et al.* **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História da Avaliação: do exame à avaliação diagnóstica**. Universidade Federal de Uberlândia – 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica: 2008. Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SANTOS, A.P.S.; CANEN, A. **Avaliação Escolar para a aprendizagem: possibilidade e avanços na prática pedagógica**. Meta: Avaliação, v. 6m n. 16, Rio de Janeiro: jan/abr. 2014 Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/208/pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SILVA, L.L.A.M.; NASCIMENTO, P.C.C. **As Concepções da Avaliação da Aprendizagem: Problemas e Soluções**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/673271cc47c1a4e77f57e239ed4d28a7.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

SILVA, M.J.B.; RAMOS, R.S. **Avaliação da aprendizagem: um estudo com base nas percepções dos alunos do curso de graduação em administração**. Administração: Ensino de

Pesquisa, v. 16, n. 2. Rio de Janeiro: abr. mai. Jun. 2015. Disponível em:  
<<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/viewFile/237/182>>. Acesso em: 31 mar. De 2019

SOUZA, A. M. L. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**: aspectos históricos. Revista Exitus: Volume 02, n. 01. jan./Jun. 2012. Disponível em:  
<<https://docplayer.com.br/64890062-Avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-aspectos-historicos.html>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

VIEIRA, Lúcia Maria de Assis. **A avaliação da aprendizagem em um curso de pedagogia**: limites, avanços e evidências da prática. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira Ltda, 2002.

<<http://escolapontocom2015.blogspot.com/2018/01/o-que-e-e-quais-os-tipos-de-avaliacao.html>>. **Escola.com**: Garimpando e (re) postando os melhores textos e vídeos sobre educação. Publicado em 31 de janeiro de 2018. Acesso em: 22 mar. 2019.

## DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO

Eu, Leliane Sotini, portadora da Carteira de Identidade nº 27.997.852-2 emitida pelo Estado de São Paulo em 23 de outubro de 1991, inscrita no CPF sob nº 846.681.561-91, residente e domiciliando na Rua TV-06 QD-10 LT-16 casa 02, setor Loteamento Tropical Verde, na cidade de Goiânia, estado de Goiás, telefone fixo (62) 3573-2062 e telefone celular (62) 98629-8891 email: lelianesotini@gmail.com, declaro, para os devidos fins e sob pena da lei, que o Trabalho de Conclusão de Curso: Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Fundamental: Concepções E Práticas Avaliativas Nas Escolas Da Rede Municipal De Ensino De Goiânia , é uma produção de minha exclusiva autoria e que assumo, portanto, total responsabilidade por seu conteúdo.

Declaro que tenho conhecimento de legislação de Direito Autoral, bem como da obrigatoriedade da autenticidade desta produção científica. Autorizo sua divulgação e publicação, sujeitando-me ao ônus advindo de inverdades ou plágio e uso inadequado de trabalhos de outros autores. Nestes termos, declaro-me ciente que responderei administrativa, civil e penalmente nos termos da Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Pelo presente instrumento autorizo o Centro Universitário De Goiás, Uni-ANHANGUERA a disponibilizar o texto integral deste trabalho tanto na biblioteca, quanto em publicações impressas, eletrônicas/digitais e pela internet. Declaro ainda, que a presente produção é de minha autoria, responsabilizo-me, portanto, pela originalidade e pela revisão do texto, concedendo ao Uni-ANHANGUERA plenos direitos para escolha do editor, meios de publicação, meios de reprodução, meios de divulgação, tiragem, formato, enfim, tudo o que for necessário para que a publicação seja efetivada.

Goiânia, 28 de maio de 2019.

  
-----