

DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA*

DIALOGUES ON THE EVALUATION PROCESS IN THE TEACHING PRACTICE: A BRIEF ANALYSIS OF THE HISTORICAL PERSPECTIVE

Kllaricy Oliveira de Almeida 1
Ducilene Melo da Silva 2

Resumo: O estudo objetiva discutir como o ato de avaliar, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, torna-se campo de investigação e debate na própria prática docente, na medida em que a escola é entendida como espaço de vivência e ressignificação de si e do outro. Para tanto, parte-se do percurso histórico da avaliação enquanto prática institucionalizada no Brasil, atendo-se às nuances do processo educacional em sua relação com as principais teorias da aprendizagem. Buscamos, nesse sentido, dialogar com teóricos que discutem o ato de ensinar e aprender dentro e fora da escola, como Cipriano Luckesi, Michel Foucault e Paulo Freire, por meio de uma apreciação dialética da História da Educação. O resultado da revisão teórica foi de contradições e implicações do modelo avaliativo coercitivo, ainda empregado no sistema educacional brasileiro.

Palavras-Chave: Educação. Escola. Prática docente. Processo avaliativo.

Abstract: The study aims to discuss how the act of evaluating, the part of the teaching and learning process, becomes a field of investigation and debate in the teaching practice itself, insofar the school is understood as a living space and resignification of itself and the other. In order to do so, it is based on the historical course of evaluation as an institutionalized practice in Brazil, attending to the nuances of the educational process in relation to the main theories of learning. In this sense, we seek to dialogue with theoreticians who discuss teaching and learning in and out of school, such as Cipriano Luckesi, Michel Foucault and Paulo Freire, through a dialectical appreciation of the History of Education. The result of the theoretical revision was the contradictions and implications of the coercive evaluative model, still used in the Brazilian educational system.

Keywords: Education. School. Teaching practice. Evaluation process.

Aluna do Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e Educação Digital da Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA. E-mail: kllaricyps20@gmail.com | 1

Socióloga, Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, Especialista em Educação Ambiental e Conservação de Recursos Hídricos. Docente na Universidade Estadual do Tocantins. E-mail: ducilene.melo@bol.com.br | 2

*Artigo científico apresentado à Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA, no Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e Educação Digital.

Introdução

Discutir educação no Brasil pressupõe o entendimento da escola como instituição imersa num cenário histórico de desigualdades mesmo com os avanços em relação às políticas públicas direcionadas à universalização e democratização escolar.

Partindo dessa premissa, escola torna-se centro das discussões e base para investigar o caminho percorrido pelo país na construção de um modelo educacional institucionalizado. Neste sentido, faz-se pertinente os seguintes questionamentos: o que é a escola? Qual o papel da escola no desenvolvimento psíquico do educando? Como se dá o processo de ensinar e aprender? Como avaliamos o processo de aprendizagem?

“Escola é.../ o lugar que se faz amigos./ Não se trata só de prédios, salas, quadros,/ Programas, horários, conceitos.../ Escola é sobretudo, gente./ Gente que trabalha, que estuda/ Que alegre, se conhece, se estima./ O Diretor é gente,/ O coordenador é gente,/ O professor é gente,/ O aluno é gente,/ Cada funcionário é gente./ E a escola será cada vez melhor/ Na medida em que cada um se comporte/ Como colega, amigo, irmão./ Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”/ Nada de conviver com as pessoas e depois,/ Descobrir que não tem amizade a ninguém./ Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só./ Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,/É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,/ É conviver, é se “amarrar nela”!/ Ora é lógico.../ Numa escola assim vai ser fácil! / Estudar, trabalhar, crescer,/ Fazer amigos, educar-se, ser feliz./ É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”.¹

A partir da análise do poema “A escola”, de autoria do teórico Paulo Freire, podemos perceber a defesa da teoria construtivista como eixo para o entendimento da escola e da prática docente. A escola, entendida para além dos muros e paredes, se torna ambiente de interação e construção de saberes e valores que contribuem no desenvolvimento cognitivo e afetivo de todos aqueles que fazem a escola e que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

É na escola, segundo Paulo Freire, que o aluno passa a constituir a si e ao outro, através da construção de vínculos com professores, amigos, funcionários; e como parte desse processo de interação o educando se entende como ser autônomo e participante. O aluno, para tanto, precisa se reconhecer não como “ilha”, fechado e indiferente; mas como ser que se constitui numa relação com outro, o que implica a aceitação das diferenças.²

Espaço de múltiplas possibilidades, a escola produz sentidos e provoca discussões que favorecem a autoavaliação constante do ofício docente e das práticas educacionais, com vistas à produção de um ambiente democrático e transformador, capaz de fazer dos alunos indivíduos reflexivos e construtores do próprio processo de aprendizagem. Entender como se tem estabelecido esse olhar sobre a educação escolar na história recente do Brasil, atendo-se as interlocuções entre as teorias da aprendizagem e o cenário apresentado no cotidiano da prática docente em sala de aula, torna-se eixo de discussão do presente artigo.

Ensinar e Aprender: Faces da Mesma Moeda

A partir da década de 1990 é atribuída à educação escolar a função de formar o indivíduo com as competências necessárias para o mundo do trabalho, o que acaba por ocasionar o esvaziamento do caráter transformador da educação e da prática docente; esta última posta como uma atividade cujo objetivo central seria o desenvolvimento de conteúdos organizados sistematicamente com

1 FREIRE, Paulo. **A escola** – Poema do Acervo do Instituto Paulo Freire. Disponibilidade em:<<http://www.paulofreire.org.>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

foco na preparação do aluno para a inserção na sociedade.

A partir desse quadro, percebe-se a necessidade de analisar a educação escolar e a prática docente numa perspectiva dialética, atendo-se ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes. Ao discutir sobre a função da escola, Gramsci considera que mesmo essa instituição sendo uma das formas que a elite utiliza para se manter no poder e alienar o sujeito a uma posição de inferioridade, é possível “(...) superar o estado de alienação e submissão a partir do momento em que as classes subalternas, de posse dos códigos das classes dominantes, possam manipulá-las contra a ordem vigente”. (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 5)

Nesse sentido, torna-se necessário ao professor compreender o seu papel enquanto construtor de um determinado projeto de sociedade, além de reconhecer o funcionamento da cultura escolar dominante, que ao fazer uso de práticas hegemônicas incapacita e silencia os grupos subalternos. Para tanto, deve-se questionar “por que ensinar?” e construir a partir dessa indagação uma análise crítica sobre a posição do professor, que ao perceber que seu papel transcende os muros da escola possibilita a uma leitura dinâmica do processo de ensinar e aprender. (FREITAS; FREITAS, 2011).

“Ao questionar sobre “por que ensinar” os professores demonstram uma postura crítica acerca da função que desempenham, percebendo a repercussão social de sua prática docente. Com a clareza da existência de uma dimensão política da educação, percebem que não há neutralidade na docência, a qual está a serviço da reprodução/manutenção ou transformação da sociedade historicamente construída”. (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 25)

Para além do foco nos conteúdos e técnicas/atividades, o professor transformador deve oportunizar ao alunado

“(...) o desenvolvimento de habilidades que permitam ir além das impressões superficiais e do senso comum, abordando as ordens implícitas do social e do político, buscando, por meio do estudo do contexto cultural, desfazer mitos dominantes, a fim de que se possa realizar a contra-hegemonia”. (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 30).

Ao analisar o processo de normatização dos corpos na sociedade moderna, Michel Foucault (1987) considera que ao longo dos séculos XVII e XVIII tem-se o desenvolvimento de esquemas disciplinares em larga escola com o objetivo de “(...) controlar ou corrigir as operações do corpo”³. Para tanto, a disciplina torna-se instrumento coercitivo a manipular de forma calculada gestos, atitudes e comportamentos na construção de “soldados dóceis”.

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ele procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. (FOUCAULT, 1987, p.119).

Os colégios se apresentam, assim, como instituições disciplinares, onde “(...) o corpo

3 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.p.118.

humana entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe"⁴. O modelo jesuíta de organização e controle da atividade é, para Foucault (1987), exemplo tácito pelas seguintes características: acomodação de um espaço serial em que "(...) determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos"⁵; determinação de horários, conteúdos e fixação de provas como formas de indicar se o sujeito atingiu o nível estabelecido, de garantir que todos estão no mesmo nível de aprendizagem e diferenciar as capacidades individuais. (FOUCAULT, 1987, p.134).

Para Carminatti e Borges (2012), os instrumentos de controle se estenderam a tal ponto que se tornaram intrínsecos à própria prática pedagógica; instituindo-se valores, normas, hierarquias, poderes que ganharam novas conotações e aplicações ao longo tempo, mas permaneceram enraizadas "nos terrenos férteis da educação". Por isso, a compreensão o ensino e o processo de aprendizagem recaem na análise dos interesses políticos, sociais e educacionais em diferentes épocas e espaços. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p.163).

As principais teorias que se debruçam sobre o processo de aprendizagem, com o objetivo de compreender e explicar os mecanismos que possibilitam ao indivíduo aprender ou não aprender, nos permite uma análise das diferentes formas de apropriação do ato de ensinar e das discussões em torno da atuação do docente enquanto mediador desse processo.

Ao apresentar a perspectiva de Skinner, principal representante da teoria do condicionamento, Leite (2017) verifica que ao condicionar um organismo vivo através de reforços, sejam estímulos positivos ou negativos, é possível fazer o indivíduo manifestar os comportamentos desejados.

Contudo, ao discutir as implicações dessa teoria no ambiente da sala de aula, o autor considera que a complexidade do meio escolar nem sempre possibilita a transferência de experiências produzidas em laboratório, como fez Skinner ao realizar experimentos por condicionamento com um rato; tendo em vista, ainda, que algumas pesquisas recentes demonstram que a ausência de reforço gera resultados mais eficientes, principalmente quando se trata de alunos mais autônomos e inventivos. (LEITE, 2017, p.33).

Outra teoria apresentada por Leite (2017) é a gestaltista, na qual a experiência e a percepção são consideradas base para a aprendizagem. Para tanto, os psicólogos que defendem essa perspectiva admitem que a aprendizagem ocorreria por insight, ou seja, "(...) por um estalo, de compreensão repentina a que chegamos depois de tentativas infrutíferas em busca de uma solução" (LEITE, 2017, p.33).

A partir da Teoria da Gestalt percebemos que o indivíduo trás consigo uma carga de experiências, sentimentos, vivências e habilidades que tornam a aprendizagem um processo particular. Nesse sentido, torna-se necessário que o professor atenda-se aos conhecimentos anteriores de cada aluno, tendo em vista que (...) a aprendizagem ocorre em consequência de uma contínua de uma contínua organização e reorganização da experiência, que permite a compreensão global da situação e a percepção de seus elementos mais significativos. (LEITE, 2017, p.34).

Derivada da Gestalt, a Teoria de campo considera que as forças do ambiente social podem levar o indivíduo a reagir ou não a estímulos iguais e diferentes. Contudo, essas forças dependem das condições internas, como atitudes, sentimentos, expectativas, que constituem o psicológico de cada indivíduo, como destaca Leite (2017) ao evocar a perspectiva de Lindgren.

Apreende-se, ainda, que o comportamento das crianças é determinado por sua percepção de si próprias e do mundo que as rodeia. Se esta percepção se modifica, muda também seu comportamento. Por mais que o desejem, os professores não podem transmitir conceitos diretamente às crianças, insistindo, por exemplo, para que se tornem mais maduras e realistas. Usualmente, essas sugestões diretas servem apenas para fortalecer as atitudes imaturas que estão interferindo no desenvolvimento de conceitos mais realistas e consequentes comportamentos. (LEITE, 2017).

Torna-se imperativo ao professor, nesse sentido, a construção da sensibilidade em relação aos desejos, atitudes e sentimentos das crianças para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira particular, com vista a fortalecer atitudes maduras e realistas sem interferir no desenvolvimento psicológico do indivíduo. (LEITE, 2017).

4 Ibidem, p.119.

5 Ibidem, p.126.

Em relação à Teoria Cognitiva, o destaque é dado à resolução de problemas como base para a aprendizagem, tendo em vista que ao solucionar problemas diariamente o indivíduo se adequa ao meio social. Para consolidar essa perspectiva, segundo Leite (2017), seria necessário ao professor aproximar-se ao máximo da vivência prática dos alunos, a partir de uma aprendizagem por descoberta, que possibilite ao alunado praticar no ambiente escolar os conceitos da vida em sociedade.

A escola seria o ambiente capaz de estimular o aluno à solução de problemas, a partir da formação de um aluno autônomo, capaz de encontrar suas próprias respostas para as dificuldades que lhe forem apresentadas em sala ou na vida prática, através da utilização de uma linguagem acessível ao alunado e que desenvolva o raciocínio. (LEITE, 2017).

Outra teoria que corrobora com gestaltistas e cognitivistas é a fenomenológica, que considera que a criança precisa encontrar sentido no conteúdo apresentado, ou seja, é necessário que material aprendido tenha significado pessoal para o aluno, o que possibilitaria uma aprendizagem significativa. (LEITE, 2017).

Para tanto, a escola, segundo Leite (2017), deveria partir da própria experiência da criança através da criação de um clima democrático que possibilite aos alunos se expressar, discutir e questionar de acordo com seu ritmo pessoal. A avaliação seria, nesse sentido, o resultado das realizações de cada indivíduo num processo contínuo, fluído e democrático. Contudo, como tem se apresentado a prática avaliativa no cenário educacional brasileiro recente?

Avaliação: Uma Prática em Construção

Uma breve análise histórica da avaliação como prática sistematizada na educação escolar brasileira nos permite afirmar que o modelo avaliativo institucionalizado pelos jesuítas ao longo dos séculos XVI e XVII e consolidado no modelo comeniano, que normatizou a verificação da aprendizagem como “(...) recurso de castigo e imposição (...)”⁶, ainda se apresenta como um mecanismo ordinário nos estabelecimentos de ensino do país mesmo com os aperfeiçoamentos nos instrumentos de avaliação conseguidos a partir do século XX com a união entre Pedagogia e Psicologia da Educação. (MIRANDA, p.1, 2016).

Esse cenário, por conseguinte, possibilitou o alargamento das discussões em torno do ato de avaliar, tendo como eixo de análise os seguintes aspectos: propósito, adequação e instrumentalização da avaliação. No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 trouxeram-se à tona as problemáticas do processo avaliativo nas instituições de ensino, que em grande medida configuravam-se apenas como um processo de seleção.

“De um olhar mais atento às experiências a partir da perspectiva de estudantes dos anos 60 e 70, avaliados ou “examinados”, em suas trajetórias escolares, o que resulta são imagens que não podem ser consideradas avaliação, ou seja, a prova, a chamada oral, a nota, o sucesso, o fracasso, a promoção, a repetência, o medo da “segunda época”, e o pior de tudo: o exame para ingresso no “ginásio”. (FURLAN, 2006, p.17).

Neste sentido, destaca-se o trabalho de Luckesi (1998) que, ao analisar a avaliação enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, considera que ainda se verifica uma compreensão equivocada sobre a avaliação, tida como um exame classificatório, pontual, seletivo e excludente, na medida em que se formaliza como um aparato coercitivo sobre os alunos. Esse equívoco acaba por provocar, segundo o teórico, a condução de exames cuja finalidade é o desempenho final apresentado de forma numérica e que terminam por não avaliar a aprendizagem do aluno, aja visto o propósito de julgar o educando e classificá-lo como reprovado ou aprovado. (DATRINO; MEIRELES, 2010).

6 LUCKESI, C. *Avaliação de aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Na perspectiva de Luckesi (1998), a avaliação não é um fim em si mesma; ao contrário, deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento, reflexão, investigação e organização constante de conceitos, valores e práticas que possibilitem tanto ao aluno quanto ao professor superar dificuldades e promover aprendizagem. (DATRINO; MEIRELES, 2010).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9394/96 é possível perceber uma preocupação latente com a avaliação, o que fica explícito, de acordo com Furlan (2006), pela quantidade de vezes que os termos avaliação e verificação aparecem ao longo dos 92 artigos.

Contudo, prevalece uma limitação conceitual segundo Furlan (2006), na medida em que se "(...) reduz educação a ensino e restringe avaliação a uma mera verificação da aprendizagem escolar"⁷. Ao mesmo tempo em que a LDBEN apresenta mudanças significativas como o estímulo a formas de avaliação flexíveis e diversificadas, além da autoavaliação, acaba por recair no modelo avaliativo apenas como classificação, o que pode ser percebido no V, Artigo 24 da Lei, que trata da verificação do rendimento escolar a partir dos seguintes critérios:

"(...) a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos". (BRASIL, 1996, p. 16).

Nos critérios acima, percebemos o uso contraditório dos termos *verificação*, *rendimento* e *aproveitamento*, na medida em que se referem à avaliação como o resultado da soma dos resultados obtidos nas provas, o que vai de encontro à perspectiva de avaliação formativa e diagnóstica apresentada na própria Lei. Mesmo tendo salientado a necessidade de prevalência dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, ainda se percebe entre as instituições de ensino, professores e alunos um entendimento dúbio sobre o processo de condução do trabalho docente.

"(...) Os registros escolares têm de estar em ordem, com cumprimento das datas de entregas de 'notas' e preenchimento correto das 'papeletas'. Ao mesmo tempo, os professores recebem capacitações fundamentadas em uma perspectiva construtivista do conhecimento. Tal situação culmina em uma forma contraditória e até mesmo confusa de se trabalhar". (FURLAN, 2006, p.21).

Para Furlan (2006), o professor está preso aos comprometimentos burocráticos exigidos por lei e que acabam por contradizer o modelo construtivista de aprendizagem, o que torna o docente um pêndulo que tenta não conceber a avaliação como mera classificação, na medida em que as teorias pressupõem o processo avaliativo como prática transformadora; entretanto, é pressionado a cumprir calendários, regimentos e planos que dificultam a aplicação das perspectivas teóricas na

⁷ FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio. 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE, Presidente Prudente, 2006.p.19.

atuação em sala de aula.

O uso dos termos *prova* e *recuperação* na LDBEN é outro aspecto que demonstra o caráter contraditório da própria legislação, tendo em vista que recai no entendimento da avaliação como exame e da recuperação como instrumento disciplinar para os alunos com baixo rendimento, ou seja, “notas baixas”.

Ao tomar como ponto de partida a discussão sobre o conceito e a tipificação da avaliação apresentada pelo teórico Benjamin Bloom, devemos considerar que modelo avaliativo tem sido empregado nas instituições escolares do país e que caminhos surgem à prática docente no horizonte da contemporaneidade. Para tanto, faz-se necessário ressaltar que, para Bloom (1983), a avaliação se faz pelo uso dos diferentes instrumentos que acompanhem o processo de desenvolvimento de conceitos, valores e ideias dos educandos no sentido de possibilitar a aprendizagem⁸.

“(…) somativa, compreende a soma de vários instrumentos avaliativos a partir de duas vertentes – a classificação e a reprovação; diagnóstica, funciona como um diagnóstico da realidade que se pretende examinar, fornecendo uma informação prévia a cerca dos aspectos enfocados; e formativa, dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos, ou seja, busca manter o princípio básico de ensinar”. (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p.87).

A partir dessa classificação torna-se necessário questionar a perspectiva da educação tradicional que define a avaliação como julgamento, apreciação, valoração e perceber que “a avaliação não é um processo parcial e linear”, na medida em que nenhum aluno aprende do mesmo modo; o que implica na utilização de diversos instrumentos avaliativos inseridos num processo dinâmico que possibilite ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades para além da memorização ou repetição dos conteúdos aplicados em sala.

Enquanto agente mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve analisar os tipos de avaliação apontados no texto e escolher o formato que se adeque ao seu planejamento ou mesmo mesclar os modelos de acordo com a dinâmica da prática pedagógica, que pode corrigida, reavaliada, retomada no momento em que o docente considerar necessário.

Considerações Finais

A partir da discussão proposta percebemos que a posição do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve passar por uma autoavaliação constante da própria prática docente no sentido de analisar os erros e avanços para, assim, propor mudanças metodológicas que possibilitem ao aluno construir seu percurso de forma autônoma e reflexiva.

O processo de avaliação da aprendizagem, nesse sentido, não pode ser entendido como unilateral e classificatório, direcionado a medição do nível dos educandos; mas como uma prática contínua de análise do caminho percorrido no processo educacional, o que envolve pais, alunos, professores e funcionários como responsáveis pelos resultados obtidos.

Para tanto, faz-se necessário discutir a prática educacional brasileira que, mesmo com todas as mudanças proporcionadas pela criação de uma legislação (LDBEN – 9394/96) direcionada a estabelecer as bases da educação do país nos diferentes níveis e os debates no meio acadêmico (encontros, simpósios, conferências), ainda guarda um arquétipo com raízes no modelo jesuíta, o que pressupõe uma prática disciplinadora, coercitiva e classificatória.

Tal premissa torna-se evidente quando analisamos o modelo de avaliação da aprendizagem empregado nas instituições de ensino e que recaem no tradicional exame, com vistas a identificar os alunos como aprovados ou reprovados. O momento da avaliação passa a ser entendido como apavorante e determinante para definir se houve ou não aprendizagem, o que acaba por condicionar o educando a estudar apenas para obter uma “nota” aprovativa.

⁸ DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henrique. **Avaliação como processo de ensino-aprendizagem**. Revista Educação, vol.13, n 15, 2010. p.32.

Conseguir escapar a esse esquema é uma tarefa complicada, tendo em vista que é exigida ao professor a identificação numérica da aprendizagem de cada aluno; contudo, é possível ao docente apresentar novas abordagens para a construção de uma metodologia avaliativa humanizada, que privilegie as diferentes formas de aprender diversificando os instrumentos avaliativos ao longo do processo.

O aluno, nesse sentido, deixa a antiga posição de passividade verificada na escola tradicional e torna-se agente do seu processo de aprendizagem para, assim, poder assumir de forma crítica e independente seu papel de educando. Ao professor caberia, para tanto, comprometer-se de maneira consciente com a mudança, entendendo o ato de ensinar e aprender como transformador da própria realidade dentro e fora da sala de aula.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.23, n. 52, maio/ago. 2012. Disponibilidade em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henrique. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação**, vol.13, n 15, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A escola** – Poema do Acervo do Instituto Paulo Freire. Disponibilidade em: <<http://www.paulofreire.org.>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; FREITAS, André Luis Castro de. **A prática docente a serviço da transformação social**. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flaviane Assis de. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v.6, n. 16, jan./abr. 2014. Disponibilidade em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio. 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE, Presidente Prudente, 2006.

LEITE, Vicente. **Psicologia da Educação**. São Paulo: IBETEL, 2017.

LUCKESI, C. **Avaliação de aprendizagem escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Juliana. **Um breve histórico da avaliação**. Disponibilidade em: <<http://redes.moderna.com.br/2016/09/02/um-breve-historico-da-avaliacao/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SANTOS, Antonio Carlos Matias dos. **Fundamentos Filosóficos, históricos, sociais, culturais da educação**. Disponibilidade em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Disponibilidade em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/legalcode>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 4 de junho de 2019.