AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SIGNIFICADOS E DESAFIOS

Olímpia Cabral Neta[10]

Abordar o tema da avaliação da aprendizagem com o propósito de delinear uma compreensão mais consistente requer, necessariamente, estabelecer os nexos entre a prática avaliativa e a concepção de educação na qual se insere. Isso se deve ao fato de que a avaliação da aprendizagem é parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, se desenvolve, consciente ou não, embasado por uma visão de educação. Desse modo, busca-se neste trabalho, ainda que de forma preliminar, entender a organização da sociedade e os fins da educação, situando a avaliação como parte integrante desse processo.

BREVE RETROSPECTIVA

Na comunidade primitiva, a organização/colaboração entre os homens fundava-se na propriedade coletiva e nos laços de sangue. Seus membros eram livres, com direitos iguais e ajustavam suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres da tribo. O que era produzido em comum era repartido entre todos e imediatamente consumido.

No momento em que a execução de determinadas tarefas não pôde mais ficar sob a responsabilidade de apenas um membro da comunidade, deu-se início a uma precoce divisão de trabalho, tomando como referência as diferenças existentes entre os sexos, não se verificando ainda, nesse momento, nenhuma subordinação por parte das mulheres aos homens. Elas estavam em pé de igualdade com os homens, ocorrendo o mesmo com

[10] Mestre em educação. Professora de Didática.

as crianças, que até os sete anos de idade já deviam começar a viver às suas próprias expensas. (PONCE, 1981).

Nessa sociedade sem classes, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em benefícios de todos os seus membros, de modo espontâneo e integral. (PONCE, 1981).

A educação das crianças não estava confiada a ninguém em especial, mas à vigilância difusa do ambiente. Presa às costas da mãe, introduzida em um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas. Dessa forma, adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. No dizer de Ponce (1981, p. 19), "nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade". Nesse momento, apesar de não haver uma educação formalmente sistematizada, encontram-se, de certa maneira, alguns indícios de avaliação. Determinadas referências nesse sentido são indicadas por Aníbal Ponce (1981, p. 19) quando revela que as crianças nunca eram castigadas durante o seu aprendizado. "Elas deveriam crescer com todas as suas qualidades e defeitos. As crianças são mimadas pela mãe e, quando, em algum momento de impaciência, esta chega a castigá-las, o pai por sua vez castiga a impaciente".

Nesse contexto, mesmo que se evidenciasse a não-aprendizagem por parte da criança, isso não deveria, sob qualquer hipótese, ser motivo de punição. **O avanço na aprendizagem das crianças não deveria estar associado a castigos**.

Na antiguidade, inicia-se, por sua vez, um processo de substituição da propriedade coletiva pela propriedade privada. As terras eram repartidas entre os "organizadores", provocando grandes transformações na organização social da época.

Para assegurar a perpetuação da riqueza por meio das gerações e o benefício exclusivo dos seus próprios filhos, a filiação paterna substituiu a materna, e uma nova forma de família se

constitui – a monógama. Nesse novo arranjo, a mulher foi relegada a um segundo plano, perdeu a igualdade e passou à servidão no momento em que ficou afastada do trabalho social produtivo para cuidar exclusivamente do seu esposo e dos seus filhos. A sua educação, ao mesmo tempo, passou a ser uma educação pouco superior à de uma criança. (PONCE, 1981).

O processo educativo, que até então era único, sofre, agora, uma partição. A desigualdade econômica entre os donos das terras (os organizadores) e os executores trouxe, também, a desigualdade no campo da educação. Cada organizador passa a designar aquele que deveria sucedê-lo e, desse modo, as funções de direção tornam-se patrimônio de um pequeno grupo que defendia os seus segredos. Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgar; para os afortunados, o saber da iniciação. (PONCE, 1981).

No processo de transição da sociedade primitiva para a sociedade dividida em classes, a educação define como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a consolidação do novo ideário de homem e de sociedade e a vigilância atenta para impedir e corrigir qualquer movimento de oposição à nova ordem social.

As cerimônias de iniciação, nesse período, constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado. A educação deixa de ser espontânea e passa a ser “coercitiva”. Os magos, os sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo – assumem, junto com a função geral de conselheiro, a função mais restrita de iniciadores.

Segundo Ponce (1981), diferentemente da comunidade primitiva, a sociedade dividida em classes apresenta uma grande diferença de nível entre os iniciados e os não iniciados. Observa-se, também, nesse momento, uma perspectiva que inclui a discriminação da criança e o privilegiamento do adulto. Assim, a criança recebe menos educação e alimentos do que o adulto. Começa a haver hierarquia em função da idade, acompanhada de uma submissão autoritária, que exclui o tratamento benévolo com a infância, próprio da comunidade primitiva. Nesse novo cenário, surgem as reprimendas e os castigos: “[...] A educação organiza-

da e violenta surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral" (PONCE, 1981, p. 28). Nas cerimônias de iniciação, por exemplo, os sacerdotes explicavam aos mais seletos dos jovens da classe dirigente o significado oculto dos mitos e a essência das tradições.

> Essas cerimônias eram acompanhadas ou precedidas por provas duras, dolorosas e, às vezes, mortais, destinadas a experimentar a têmpera dos futuros dirigentes e a salientar de modo impressionante o caráter intransferível das coisas ensinadas. (PONCE, 1981, p. 27).

A avaliação ganha, nesse contexto, uma forma mais definida. Se, na comunidade primitiva, ela era difusa e não tinha o caráter punitivo, agora, no contexto da antiguidade, a avaliação assume, juntamente com a educação, contornos mais definidos, tendo o autoritarismo como uma de suas marcas.

Na idade média, a educação passa por uma série de modificações, relacionadas, por sua vez, às mudanças econômicas, sociais e políticas em curso no contexto do mundo feudal. A economia do senhor feudal repousava, em primeiro lugar, sobre um aglomerado de produtores servis, que trabalhavam para eles, sem se ajustar a um plano comum, e, em segundo lugar, sobre as riquezas aleatórias que as guerras e os saques lhe proporcionavam.

Com relação à educação, encontra-se, nos registros de Aníbal Ponce (1981), a informação de que os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. Ainda que muitas vezes soubessem ler, os nobres consideravam o escrever uma coisa de mulheres.

Desde o século XII, a igreja assumiu o controle da instrução pública. Cabe demarcar que as escolas monásticas eram de duas categorias: aquelas escolas destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas "escolas para oblatas", onde se ministrava a instrução religiosa; e aquelas destinadas à "instrução" da plebe, portanto as únicas que podiam ser freqüentadas pelas massas. Nessas escolas, não se ensinava a ler nem a escrever. Sua finalidade não era instruir a plebe, mas familiarizar as mas-

sas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas.

A nova classe social que começa a se formar, nesse contexto, a partir das modificações técnicas, provoca o florescimento do comércio e repercute na educação, obrigando a igreja a deslocar o centro do seu ensino. Agora passa a ser necessária uma nova escola catedralícia, mas sob a influência da nova burguesia, que exigia sua parte na instrução. A escola catedralícia foi, no século XI, o germe da universidade. A universidade submetia seus membros a uma sucessão de "provas" e de graus (PONCE, 1981). A avaliação constituía-se em uma **forma importante de avaliar conhecimentos para permitir a mudança de graus**; por exemplo, passar de bacharel para doutor. O mesmo ocorria nas corporações, em que o oficial **necessitava ser avaliado por provas** para ascender ao posto de mestre.

No terreno estritamente pedagógico, os jesuítas se esmeraram em dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural possível. Sem se preocupar com a educação popular, os professores desses colégios, como informa Ponce (1985), eram os mais bem preparados, e seu ensino o mais bem dirigido. Desde a soletração até as representações teatrais, que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar a seus alunos a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da igreja e de sua Ordem.

Instituíram para isso, o Regulamento de Estudos (*Ratio atque Institutio studio-rum*), a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal. "Da mesma maneira que se enfaixa os membros da criança desde o berço - escrevia o Jesuíta Cerutti na sua apologia - é também necessário enfaixar-se a vontade, para que conserve para o resto da vida uma feliz e saudável flexibilidade". (PONCE, 1981, p. 122).

Ao se referir à educação jesuítica, Luckesi (1999, p. 22) faz o seguinte comentário:

> nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou 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.** (grifos nossos).

A avaliação implícita na educação jesuítica guarda traços característicos de uma avaliação autoritária, tendo como uma de suas funções limitar a autonomia de pensamento do aluno. “Enfaixar” as vontades da criança significava limitar a liberdade de pensamento, do crescimento e da autonomia.

No final da idade média, o ideal de educação concebido pela igreja apresentava claros sinais de crise. A idade moderna (1453 a 1789) redesenha um novo padrão de organização social influenciado, dentre outros fatores, pelo fim do feudalismo, pelo renascimento, pelas grandes navegações e descobrimentos, que passam a demandar da educação novos papéis. Com relação à educação, destaca-se que no período do Renascimento o ideário era formar homens de negócios, que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis.

A educação cavalheiresca, tal como estava delineada no âmbito das idéias feudais, já não servia para o nobre, que tendia a se transformar em cortesão. Nesse momento, surge o interesse pela vida terrena dos negócios, pela investigação e pela razão, o cuidado em assimilar conhecimentos em vez de simplesmente recebê-los. Esse comportamento, segundo Ponce (1981), representa um ato inovador se comparado com as tradições que dominavam o ensino feudal. Para esse autor, o indivíduo burguês, que exigia no campo religioso o livre comentário das Sagradas

Escrituras, passou, também, no campo educacional, a exigir uma disciplina menos rude, uma maior consideração pela personalidade do educando, um ambiente mais claro e mais alegre.

De certa forma, essa perspectiva de educação entrava em confronto com aquela propugnada pela Companhia de Jesus, que tinha por objetivo disciplinar e ganhar soldados para pôr a serviço da igreja. Essa instituição, depois de disciplinar os seus soldados até a negação absoluta da personalidade, passou a combater o protestantismo cismático e os leigos incrédulos. (PONCE, 1981).

A educação do homem burguês redimensiona-se em vários aspectos para atender às demandas da nova ordem social, econômica e política. Para Comênio (século XVII), deve-se dar uma atenção especial à educação. O autor assinala, também, a importância do professor no **processo educacional e na avaliação.** Entende, por um lado, que a utilização dos **exames serve como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem**. Por outro lado, afirma que um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior (a Academia) se souber que o exame para a colação de grau será "para valer". Porém, mais que isso, Comênio diz que **o medo é um "excelente" meio para manter os alunos atentos às atividades escolares**. Só assim eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo (COMÊNIO, apud LUKESI, 1999). (grifos nossos).

Como se evidencia, a avaliação da aprendizagem continua medularmente impregnada da idéia de punição. Esse caráter punitivo da avaliação tem perpassado as práticas pedagógicas desde a antiguidade e, ainda, na atualidade, tem se configurado como um problema na educação em todos os seus níveis. Apesar de a produção teórica sobre o tema demarcar a necessidade de se conceber a avaliação como um processo formativo, os estudos têm evidenciado a necessidade de percorrer um longo caminho para se produzirem resultados significativos no âmbito da sala de aula em todos os níveis de ensino.

SITUANDO O DEBATE SOBRE AVALIAÇÃO NO ATUAL CENÁRIO

A avaliação da aprendizagem, desenvolvida atualmente no âmbito escolar por uma parte significativa dos professores, tem sido permeada por um conjunto de problemas relacionados tanto à sua forma quanto ao seu conteúdo. A sua prática tem se apresentado de forma fragmentada e desvinculada de uma concepção de educação que eleja, como preocupação basilar, a avaliação do aluno como um ser em constante processo de desenvolvimento. O conservadorismo da prática educativa é ainda uma realidade em quase todas as escolas, tanto públicas quanto privadas.

Luckesi (1999) assinala que a atual prática da avaliação da aprendizagem nas escolas do Brasil se enquadra, genericamente, na pedagogia liberal conservadora. A prática de avaliação dentro desse modelo é autoritária, uma vez que esse caráter pertence à essência de um tipo de sociedade marcado pelo conservadorismo, que exige controle e enquadramento dos indivíduos dentro dos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Assim, a avaliação funciona como um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, mas também das condutas sociais.

Nesses termos, a avaliação da aprendizagem vem se configurando na prática como um elemento de controle e dominação. Segundo Vasconcellos (1995), isso acontece porque o professor não consegue mobilizar o aluno para o trabalho; geralmente apela e começa a usar a nota como um instrumento de pressão para obter a disciplina e a participação. Hoffmann (1995), por sua vez, opõe-se à forma tradicional de avaliação, que, segundo ela, se baseia em modelo concentrado no seguinte lema: “transmitir – verificar – registrar”.

Tanto Luckesi (1999) como Vasconcellos (1991) e Hoffmann (1995) criticam essa perspectiva punitiva de avaliação e indicam como alternativa uma abordagem voltada para a superação do autoritarismo e para a construção do comportamento autônomo do educando.

Para Luckesi (1990), a avaliação deve manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vis-

ta o avanço, o crescimento e não a estagnação disciplinadora. Orientando-se por essa concepção, o autor considera que

> o planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre a sua melhora. (LUCKESI, 1999, p. 165).

Assim, para o autor, a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito deste, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação "é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (LUCKESI, 1999, p. 33). Nesse conceito, estão implícitos os elementos constitutivos da avaliação. Em primeiro lugar, a avaliação é um juízo de valor, significando uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento é feito com base nos caracteres relevantes da realidade. O julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. "O julgamento de valor implica um posicionamento de não-indiferença, o que significa uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado". (LUCKESI, 1999, p. 33).

Em função desse entendimento, o referido autor destaca a existência de dois tipos de avaliação: classificatória e diagnóstica.

A avaliação classificatória tem como função a classificação. O julgamento de valor tem a função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, o aluno poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. A função

classificatória subtrai da prática da avaliação o que lhe é constitutivo: "a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação". (LUCKESI, 1999, p. 35).

A avaliação diagnóstica leva ao avanço e ao crescimento; constitui-se num momento dialético no processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Será um momento de senso, do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão. (LUCKESI 1999, p. 35).

Nessa abordagem, a avaliação deve ter os seguintes objetivos: a) informar alunos, professores e comunidade sobre os alcances atingidos pelos alunos e sobre como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem; b) captar as necessidades e se comprometer com sua superação e c) favorecer as condições necessárias para que, em especial, aluno e professor possam refletir conjuntamente sobre a realidade e selecionar as formas apropriadas de dar continuidade aos trabalhos. (VASCONCELLOS, 1995).

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, devendo, portanto, acompanhar passo a passo o processo ensino-aprendizagem, no sentido de construir uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos. (LIBÂNEO, 1994)

Sob tal enfoque, a avaliação compreende uma relação dialógica. Para Hoffmann (1995, p. 150) "refletir em conjunto com o aluno sobre o projeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora". O diálogo é aqui entendido como a leitura curiosa e investigativa do professor sobre as tarefas de aprendizagem. O diálogo poderá se estabelecer - mesmo quando o educador trabalha com muitos alunos -, no sentido de permitir ao professor, senão a proximidade corpo a corpo com o estudante, pelo menos o debruçar-se sobre suas idéias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los.

Essa idéia de que avaliação implica diálogo é reforçada por Hadji (2001), ao assinalar que avaliar significa pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como as expectativas são realizadas; ou seja, sobre o modo como uma situação real corresponde a uma situação desejada. A avaliação é uma operação de leitura orientada para a realidade, envolvendo, portanto, o estabelecimento de conexões entre os vários sujeitos implicados no ato avaliativo.

Parece haver uma concordância entre os pontos de vista defendidos por Luckesi (1999), Vasconcellos (1995), Hoffmann (1995), Libâneo (1994) e Hadji (2001), no que diz respeito à função da avaliação. Destaca-se, todavia, que Libâneo, em um nível mais específico, indica três funções da avaliação, as quais estão em estreita conexão. A função pedagógico-didática, que se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como aos meios e às condições para atingi-los; a função diagnóstica, que se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos; e a função de controle, que se refere à comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face aos objetivos e conteúdos propostos.

Entende-se, assim, que a avaliação da aprendizagem na escola deve auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo.

CONSTRUINDO UMA COMPREENSÃO SOBRE O CONCEITO DE AVALIAÇÃO E INDICANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

A interlocução realizada com os autores no decorrer desta discussão permite realçar que a avaliação da aprendizagem tem como objetivo subsidiar o professor na tarefa de construir caminhos para permitir ao aluno o seu crescimento e uma aprendizagem bem sucedida.

Na literatura estudada, o conceito de avaliação engloba os seguintes atributos: processo, diagnóstico, tomada de decisão, posicionamento, crescimento, desenvolvimento, autonomia, julgamento de valor, aspectos relevantes da realidade, superação das dificuldades. Assim, configura-se, preliminarmente, um conceito de avaliação nos seguintes termos: avaliação é um processo permanente de diagnóstico e conseqüente tomada de decisão sobre os dados relevantes da realidade. Isso implica especificar previamente, com clareza, o que se deseja avaliar, os mecanismos que serão utilizados e os indicadores norteadores do julgamento de valor.

A discussão sobre os significados e desafios da avaliação da aprendizagem delineados neste texto remete para uma prática docente mais adequada a uma avaliação compreendida como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, serão descritos, a seguir, alguns possíveis encaminhamentos:

a) a avaliação deve ser considerada um processo humano, e, como tal, deve estar preocupada com o desenvolvimento pleno do aluno e com a concretização de sua aprendizagem;

b) a avaliação da aprendizagem deve envolver aspectos relativos às competências, às habilidades e aos conhecimentos gerais e específicos da área de formação;

c) a avaliação da aprendizagem precisa estar vinculada ao perfil do aluno, às competências, habilidades e saberes especificados no Projeto Político-Pedagógico do Curso;

d) o desenvolvimento de instrumentos variados de avaliação faz-se necessário, a fim de se poder diagnosticar as aprendizagens dos alunos e as fragilidades que devem ser retomadas em um planejamento mais cuidadoso para que o aluno possa superar as suas dificuldades;

e) os resultados da avaliação não podem ter uma função finalística, devendo sempre subsidiar um processo de tomada de decisão sobre que caminhos seguir;

f) o professor deve investir em sua formação continuada, na perspectiva de desenvolver competência para elabo-

rar instrumentos e formas de avaliação de acordo com as características de sua disciplina e dos seus alunos;

g) o professor, como profissional da educação, necessita assumir uma postura de mediação da ação pedagógica, tanto no ato de ensinar como no de avaliar. Nesse sentido, o professor deve ter clareza de quais são as competências, as habilidades e os conteúdos que precisam ser considerados como os mais relevantes para aqueles alunos no nível em que se encontram. Além disso, deve dispor-se a traduzir os conteúdos de estrutura complexa para aproximá-los do nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Procedimento idêntico deve ser adotado na avaliação;

h) o caráter histórico da avaliação como punição precisa ser superado, devendo-se trabalhar na direção de concebê-la como uma sistemática formativa, comprometida com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que são socialmente circunstanciadas.

Esses encaminhamentos não têm caráter definitivo, mas podem fornecer “pistas” para que docentes de instituições de ensino superior possam construir formas de avaliação mais adequadas aos propósitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Para finalizar, é oportuno reafirmar que a avaliação da aprendizagem deve ser um processo rigoroso de diagnóstico, acompanhamento e intervenção no ato pedagógico com vistas à orientação da aprendizagem do aluno. Ela é uma ação de natureza formativa por meio da qual o professor realimenta o seu fazer pedagógico, com a finalidade de promover em seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades, além de propiciar a aquisição de saberes gerais e específicos da área, necessários à formação técnica e cidadã. A avaliação requer, portanto, um relacionamento democrático entre professor e aluno, com regras e papéis claramente definidos, em que os direitos e deveres sejam amplamente consensuados.

REFERÊNCIAS

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério de 2. Grau. Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério de 2º Grau. Série Formação do Professor).

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1).

_____. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6).

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.