

Práticas avaliativas no contexto escolar: um caminho para a aprendizagem

Autora **Denise A. Jaenisch Targa***
Orientadora **Monica Bertoni dos Santos****

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre as práticas avaliativas no contexto de uma escola de uma rede privada de ensino, com foco na análise de provas trimestrais, como um dos instrumentos de avaliação aplicados ao 5º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Matemática, com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes. Considerando a concepção de aprendizagem apresentada nos documentos que expressam a proposta de ensino e avaliação da escola, compreendendo que o processo de aprendizagem é compromisso de todos e que a avaliação é inerente a esse processo, entendemos que a avaliação, sendo inerente a esse processo, merece uma reflexão mais aprofundada. Percebendo essa necessidade, elaboramos o presente artigo, que tem sua fundamentação teórica nos autores Cipriano Carlos Luckesi, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffmann, entre outros.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Competências.

1 · Introdução

Entendemos que o processo de aprendizagem é compromisso de todos e que a avaliação é inerente a essa técnica, devendo ser concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Em termos de avaliação, é importante considerarmos o estudante na sua peculiar realidade, como fonte valiosa

*Coordenadora pedagógica e especialista em Gestão Curricular Marista pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: denise.targa@maristas.org.br.

**Mestre em Educação Em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assessora da área de conhecimento de Matemática da Gerência Educacional.

de indicadores para a seleção de objetivos de ensino, de conteúdos e dos critérios avaliativos. É necessário perceber que a aprendizagem vai além da mera aquisição dos conteúdos, e o que importa é a transformação individual e social que tais conceitos construídos podem proporcionar na vida do estudante, na sua forma de ler, conhecer, criticar e transformar o mundo à sua volta. Vale sabermos se o que o estudante aprendeu produziu nele mais competência e o inseriu na realidade do mundo. Romper com o paradigma do ensino centrado nos conteúdos e na sua memorização, o que implica uma avaliação classificatória, rumo a um processo avaliativo mais dialógico e construtivo representa um forte desafio. Sendo assim, como educadores, é preciso que tenhamos clara a concepção de mundo, de sociedade e de homem que queremos formar, para que possamos rever nossa prática avaliativa e encaminhá-la para um processo crítico, participativo, democrático e coletivo, entendendo como sociedade ideal aquela que traduz um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos, para a participação democrática na vida social.

Propusemos, como problema para a pesquisa que embasa este artigo, analisar em que medida os instrumentos avaliativos de Matemática proporcionam a retomada do processo de ensino-aprendizagem, tomando como base os aplicados nos 5º anos de uma escola particular.

2 · Fundamentação teórica

A avaliação escolar faz parte do processo educativo. É inerente e indissociável a ele e concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. O processo educativo compreendido como abertura de caminhos para o estudante ver o mundo nos traz uma concepção diferente, ou seja, é um processo de crescimento da visão de mundo, da compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo, de avaliação das condições de uma determinada realidade. Esse processo implica uma avaliação que consiste em acompanhar como o conhecimento está se incorporando no estudante e quais as modificações que estão acontecendo na sua realidade. Para tanto, é preciso perceber que o objetivo do ensino não é somente a transmissão dos conteúdos, mas também a transformação individual e social que pode ser fundamental para o projeto de vida do estudante, tendo o professor como mediador. Sendo assim, é necessário comprometer o professor a uma permanente atualização e reorientação de seus pressupostos, a fim de que possa ser um agente de mudança em um mundo em constante transformação.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser uma tarefa coletiva, visando ao desenvolvimento do processo pedagógico e conduzindo o estudante para uma perspectiva de vida bem mais ampla, organizada e ativa na sociedade em que vive. Para que essa tarefa seja efetivamente vivenciada, precisamos articular dois processos: diagnosticar e decidir. Todo o ato avaliativo não é neutro; implica uma tomada de posição, de decisão sobre o que fazer frente à realidade. Diagnosticar constitui-se em uma constatação e em uma qualificação do objeto

avaliado. No caso da aprendizagem, essa tomada de decisão refere-se à decisão do que fazer com o estudante quando sua aprendizagem se manifesta insatisfatória ou satisfatória, como nos diz Luckesi, (2000, p. 08):

Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo obrigatoriamente a ser feito: uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição – positiva ou negativa –, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele?

Portanto, se não tomarmos uma decisão a respeito dos resultados obtidos, o ato de avaliar não terá completado seu ciclo constitutivo. A avaliação deve significar a tomada de consciência de si e da realidade na qual está inserida.

Assim, cabe-nos refletir um pouco sobre o que acontece em nossa sala de aula. É esse espaço escolar que devemos transformar em um espaço de investigação, de identificação do que vai ser avaliado, de constituição e estabelecimento de padrões; de construção de instrumentos avaliativos e seus procedimentos, bem como de análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem. Precisamos estar atentos aos nossos estudantes: quem são eles?, como vivem?, como atendemos aos seus desejos de conhecimento?, como descobrir uma forma de transformar o ato de ensinar em fonte de saber, de prazer, de encantamento? A partir do momento em que as respostas forem reflexo da nossa concepção de educação, da nossa proposta educativa, enquanto escola, certamente a prática avaliativa obterá avanços significativos.

Sabemos que não existem receitas ideais no que diz respeito à avaliação, porém, é preciso avançar, ir em busca de alternativas de superação das dificuldades. O professor é um educador e não um mero doutrinador, por isso é necessário, no momento da avaliação, pensar: queremos formar ou enformar (colocar na forma) os estudantes? Para bem avaliar, é importante, antes de tudo, interpretar a realidade. Os instrumentos avaliativos existem, mas devemos usá-los de acordo com as necessidades com que se apresentam. Luckesi (2000, p. 10) nos alerta para a qualidade dos instrumentos de avaliação:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, [...] – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças”.

Na área da Educação, é importante definir uma matriz de referência em situações de aprendizagem e ensino. Por esse intermédio, podemos avaliar, mesmo que de modo indireto e inferencial, a ocorrência

de efetiva aprendizagem. Podemos, ainda, estabelecer correspondências entre uma situação (o ensino e a aprendizagem em sala de aula) e outra (o que é legítimo de ser avaliado em uma prova, por exemplo). Quanto ao instrumento de avaliação em si mesmo, podemos comparar a matriz de referência proposta (em sua perspectiva geral) com as habilidades aferidas em instrumento específico, como, por exemplo, uma prova trimestral. A indicação das habilidades a serem avaliadas em cada trimestre contribui para a elaboração das questões de modo que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar. Além disso, graças a elas, os professores podem adequar os conteúdos de cada disciplina à competência que querem valorizar naquela questão ou tarefa. A indicação de habilidades, portanto, é elemento precioso para a produção e análise posterior dos dados, que justificam os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos estudantes.

A finalidade da avaliação, na perspectiva de uma educação libertadora, é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os estudantes possam aprender mais e melhor, tendo em vista o compromisso com uma sociedade mais justa e solidária. Precisamos ter a disposição de acolher e ver o estudante como um todo. O ato de avaliar implica “a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado” (LUCKESI, 2000, p. 11).

A educação é um fenômeno histórico, humano e com múltiplas dimensões, as quais estão inter-relacionadas dialeticamente, e as perspectivas socioeconômicas, intelectuais, humanas, afetivas e culturais devem ser analisadas e discutidas criticamente, a partir de dados emergentes da prática. Dessa forma, importa estarmos cientes de que a avaliação escolar não deve ser um fim, mas sim um meio que permita, aliada a um referencial teórico, indicar alternativas de caminho na continuidade da aprendizagem.

A avaliação compreendida como um processo contínuo em que educadores e estudantes devem ser sujeitos da história e agentes de transformações sociais nos possibilitará avançar na dimensão de uma prática avaliativa menos excludente, conforme nos diz Celso Vasconcellos (1998, p. 109):

Trabalhando numa nova concepção de educação e avaliação, onde o aluno tem uma formação integral, aprende a pensar, domina os conceitos básicos, sabe resolver problemas, estabelece relações (dimensão cognitiva), onde desenvolve um autoconceito positivo, a autoestima, sabe o que quer, tem um projeto de vida, tem confiança no seu potencial (dimensão socioafetiva), e onde tem um bom preparo físico (dimensão psicomotora), estará muito melhor preparado para qualquer situação que tenha que enfrentar na vida (vestibular, concurso, trabalho, relacionamentos etc.), sendo que ainda estará capacitado para ajudar a reverter a lógica tão excludente de nossa sociedade.

Entendemos, dessa forma, a possibilidade de construir uma prática avaliativa fundamentada na inclusão, no diagnóstico, no acolhimento, na busca permanente da qualidade de vida.

Ao considerarmos a educação um processo contínuo, dinâmico e que acontece sempre na medida em

que as pessoas procuram melhorar sua qualidade de vida, a avaliação deve resultar em uma reflexão sobre uma ação cuja premissa básica seja o questionamento do educador, conforme nos diz Jussara Hoffmann (1991, p. 18):

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Percebemos que, nessa ação, além de conhecer as condições de aprendizagem do estudante, o professor, por meio das informações obtidas, fica informado sobre o estudante estar acompanhando total ou parcialmente ou não estar conseguindo acompanhar o desenvolvimento das atividades. O professor também fica sabendo sobre a qualidade do ensino, tendo em vista a tomada de decisão, buscando a mudança de uma situação detectada no processo educativo. Nesse contexto, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor, o qual deverá instigar o estudante a novas situações de aprendizagem.

Todas as atividades vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem são complexas e requerem planejamento e acompanhamento para, entre outras finalidades, facilitar a concretização dos objetivos propostos. O planejamento não é uma ação neutra, ao contrário é uma ação política.

o ato de planejar é um ato neutro, o que não necessariamente quer dizer que o seja. Ao contrário, é uma ação política, é um processo de tomada de decisões para a ação, frente a entendimentos filosófico-políticos do mundo e da realidade. [...] É o filtro por onde devem passar todos os elementos pedagógicos que admitimos criticamente. (LUCKESI, 1991, p. 168)

A prática pedagógica como um todo precisa oferecer alternativas ao estudante para que esse possa aprender a pensar, a organizar-se, a pesquisar, a elaborar seu próprio conhecimento. Além disso, deve oferecer, no momento da constatação de lacunas, erros ou falhas na aprendizagem, novas alternativas para a efetivação da aprendizagem não realizada. O planejamento do professor deve contemplar atividades suplementares com vistas à superação das dificuldades encontradas pelos estudantes. Essas tarefas, de retomada de assuntos, de conteúdos, podem oportunizar aos estudantes a compreensão dos conceitos ainda não dominados. No ato de ensinar, é importante proporcionar atividades diversificadas e aplicadas com metodologias diferenciadas visando ao avanço e ao progresso do estudante em seu processo de aprendizagem. Assim, a avaliação, em si mesma, irá nos mostrar que é um instrumento de dinamismo e progresso, ressaltando a importância do mecanismo ação-reflexão-ação no exercício da prática avaliativa.

Avaliar é um ato de amor que nos conduz a novos e diferentes caminhos e realizações. Avaliação e aprendizagem são indissociáveis e pressupostos básicos para o sentido da vida. Em uma pedagogia preocupada com a transformação, o exercício da avaliação terá que ser adequado, normatizado pela própria amplitude constitutiva desse ato, norteado por uma visão de totalidade sobre dados relevantes, na perspectiva de encaminhar o estudante ao crescimento e à educação a favor da participação de todos, visando à construção de uma sociedade justa e solidária.

3 · Descrição do processo avaliativo: componente curricular de matemática

Para poder conhecer e analisar os instrumentos avaliativos, para responder à questão da pesquisa, consideramos fundamental, inicialmente, descrever o processo avaliativo proposto pela escola que se fundamenta em uma matriz de referência que situa os princípios e as concepções norteadoras do currículo praticado em toda a rede de ensino na qual a escola está inserida.

A referida matriz, de uma maneira geral e na área de Matemática em particular, apresenta sua compreensão de avaliação como sendo um importante recurso para promover uma aprendizagem com significado. Balizada pela avaliação de competências, não esquecendo os conteúdos, ela busca construir um referencial de avaliação que considere os processos de aprendizagem construídos pelos estudantes na sua totalidade, de forma não classificatória ou excludente. Avaliação aqui não é entendida apenas como sinônimo de prova, mas como processo formativo, que integra tanto a natureza individual, como a coletiva e autogestora do avaliar-se, no sentido de oportunizar que os estudantes possam adotar uma atitude crítica, construtiva e responsável em relação ao seu desempenho, conhecendo suas conquistas e dificuldades.

São oportunizados aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Matemática, instrumentos avaliativos diversificados, contemplando provas, provas trimestrais, simulados, exercícios de revisão e reforço, bem como jogos, como o “Tabuadão”, cuja atividade, em específico, promove intensa participação do estudante, que se envolve em uma competição saudável em busca de resultados satisfatórios do seu aprendizado. O professor observa os conhecimentos prévios, os conceitos já construídos, as habilidades e as competências de seus estudantes para, então, poder propor novas possibilidades de aprendizagens, caracterizando, assim, o aspecto diagnóstico da avaliação. Ressaltamos também que outros aspectos devem ser considerados em termos de avaliação em Matemática, como: o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o domínio tecnológico, a coerência das respostas e a capacidade de aplicação de conhecimentos e resolução de problemas, privilegiando a construção do pensamento, promovendo a dimensão formativa do processo avaliativo e o desenvolvimento de competências. O trabalho focado no desenvolvimento de competências, segundo Perrenoud (1999), mostra-nos que os professores precisam sentir-se responsáveis

pela formação global do estudante. O ensino por competências propõe a educação integral do educando. Ao trabalhar com competências, o educando mobiliza conhecimentos, e o importante é que ele saiba transpor os conhecimentos de diferentes áreas utilizando-os como componentes da realidade:

Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetíveis de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida (PERRENOUD, 1999, p. 57).

De acordo com Perrenoud (1999, p. 57), “No campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos”, os quais primeiramente são trabalhados de forma separada e depois de forma global. Para desenvolver um trabalho a partir de situações-problema, é preciso planejamento, pois exige-se do professor uma capacidade de variação e renovação, uma vez que as situações-problema precisam manter-se surpreendentes e estimulantes para que mobilizem os estudantes e sejam direcionadas a aprendizagens específicas. A abordagem por competências desafia o professor a encarar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, assim como a trabalhar regularmente com a resolução de problemas. Outras formas de trabalho são: a utilização de um planejamento flexível, o trabalho com um novo contrato didático, a avaliação de maneira formadora durante as situações de trabalho e a minimização da compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1999). Isso implica tratar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados para solucionar uma situação-problema, ou seja, exige passar de uma lógica de ensino para uma lógica de construção, baseando-se na premissa de que “constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Ao trabalhar com situações-problema, conforme Perrenoud (1999), o professor pode também adaptar materiais já utilizados no ambiente escolar como, por exemplo, softwares educacionais, editores de texto, calculadoras, planilhas, programas de desenhos, entre outros. O autor também salienta a importância de estabelecer um contrato didático novo, que exija continuidade entre as aulas e coerência. É preciso ajustar as regras para a evolução do trabalho em movimento que promova a cooperação e não a competição. Os estudantes, dessa forma, são convidados a trabalhar de forma coletiva e colaborativa.

Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se. (PERRENOUD, 1999, p. 65)

Por isso, há a necessidade de o professor incentivar e orientar as experiências dos estudantes, assim como enxergar o erro como fonte de aprendizagem, valorizando a cooperação entre os indivíduos na construção de competências complexas e ajustando o contrato didático quando necessário. Todos esses apontamentos são importantes e fazem-nos pensar no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação que aplicamos aos estudantes. É preciso mudar, compreender as operações mentais pelas quais os estudantes passam ao resolver essa ou aquela atividade.

Ao longo do processo avaliativo, o professor compreende que o erro serve como subsídio para uma análise específica dele para com o estudante. O professor observa os conflitos cognitivos que poderão interferir na aprendizagem e faz mediações durante o processo enquanto realiza a própria autoavaliação sobre sua atuação diante das dificuldades constatadas. Essas observações acontecem durante todo o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao professor informações para melhor ensinar e, ao estudante, melhor compreensão para posicionar-se diante de suas dificuldades. Sendo assim, no decorrer dos trimestres, é realizada a Recuperação Paralela, proporcionando novas possibilidades de atividades visando à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Outras atividades, outros instrumentos avaliativos são proporcionados, com o objetivo de qualificar o ato avaliativo realizado pelo professor, como atividades em grupos ou em duplas, pesquisas, trabalhos no Laboratório de Informática, exercícios de revisão para tema de casa, uma nova prova, entre outros.

Compreendemos que todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, a qualidade das tarefas, o tipo de aula, a regulação promovida, os questionamentos feitos por professores e estudantes traduzem-se em resultados que interessam ao estudante e à família, mas, sobretudo, ao professor, pois, por meio de sua atuação, planeja-se a mediação e a continuidade do processo, uma vez que os conceitos e procedimentos matemáticos assimilados e avaliados serão utilizados para ampliar as aprendizagens futuras.

4 · Análise dos dados

Os dados analisados foram coletados das provas trimestrais de 5º ano, pois a pesquisa foi focada nesse instrumento de avaliação.

A cada trimestre, são aplicadas provas trimestrais, elaboradas a partir dos Indicadores de Aprendizagem propostos no Plano de Trabalho dos professores. Ao corrigir a prova trimestral, o professor identifica, para cada questão, em que nível de compreensão se encontra o estudante, constatando se a aprendizagem foi desenvolvida, está em desenvolvimento ou se o estudante apresenta dificuldade na aprendizagem. A partir disso, o professor proporciona Estudos de Reforço, ainda no trimestre, aplicados a todos os estudantes, o

que se chama de Recuperação Paralela. Dessa forma, os estudantes têm oportunidade de avançar em seu processo de aprendizagem. Após o período de aplicação da prova trimestral e da Recuperação Paralela, os resultados obtidos compõem o boletim escolar para acompanhamento dos responsáveis.

Ao verificarmos, em específico, a elaboração da prova trimestral, constatamos que ela é coerente com a matriz de referência do componente curricular, fazendo a devida correlação entre os Indicadores de Aprendizagem, as competências elencadas para o trimestre e os conceitos matemáticos previstos na matriz de referência do componente curricular.

Analisando as provas trimestrais, de modo geral, observamos que, a cada trimestre, as questões apresentadas evidenciaram maior grau de complexidade, abrangendo níveis para além da mera memorização, apontando para níveis de análise e síntese, exigindo do estudante a mobilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, proporcionando a compreensão de competências mais complexas. A contextualização e a interdisciplinaridade foram princípios também percebidos na elaboração das provas trimestrais, em que variáveis do cotidiano dos estudantes foram utilizadas, como, por exemplo, questões contendo gráficos sobre os jogos olímpicos, consumo de água, entre outros. Propor questões que promovam o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicação de conceitos evidencia a preocupação do educador em desenvolver seu trabalho com foco no desenvolvimento de competências e na formação integral do estudante.

5 · Considerações Finais

À medida que aprofundamos a análise das provas trimestrais, constatamos que, ao longo do ano, houve significativa evolução na sua elaboração, contemplando questões que se referem às competências previstas na matriz de referência da escola, conseqüentemente levando o estudante ao êxito no seu processo de aprendizagem no componente curricular de Matemática.

Percebemos a importância de entender que o processo de aprendizagem é compromisso de todos e que a avaliação é inerente a esse processo, devendo ser concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Para isso, os instrumentos avaliativos contribuem na medida em que são elaborados com questões contextualizadas e coerentes com os conceitos matemáticos e suas respectivas competências constantes na matriz de referência que baliza o planejamento do professor.

Enfatizamos que a Recuperação Paralela não deve ser vista como um ato mecânico, como um dispositivo legal, que precisa ser cumprido, mas deve, sim, ser vista como um ato pedagógico, integrante do processo de aprendizagem, que proporciona a retomada do processo de ensino-aprendizagem, zelando pelo êxito dos estudantes em sua caminhada escolar.

Compreendemos a importância da elaboração de um instrumento avaliativo bem estruturado que promova o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicação de conceitos evidenciando o trabalho com foco no desenvolvimento de competências e qualificando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Concluímos que a competência, a criticidade e a criatividade em relação às práticas avaliativas não se desenvolvem por meio de sistemas que induzem compulsoriamente à memorização de conceitos abstratos, mas se desenvolvem em processos educativos que desafiam todos a compreender criticamente e a enfrentar os problemas da realidade. Nessa perspectiva, precisamos investir na criação desses processos educativos, promovendo uma educação a favor da participação de todos na transformação da sociedade.

Nosso papel como professores é educar, e educação é sinônimo de fé, amor, sabedoria, ação, participação, avaliação, construção, transformação, problematização, criação e realização.

Referências

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. ...de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, v. 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.