

Uma reflexão acerca da avaliação no Ensino Superior

A reflection about evaluation in the undergraduate school

Cláudio Delunardo Severino ¹

Renato Porrozzi ²

Resumo

O processo de avaliação é uma atividade de suma importância, que pode ser encarada como um momento que os discentes têm para consolidar os conteúdos trabalhados em aula. Nesse sentido, ela acaba sendo eficiente por estabelecer uma gama de atitudes entre os educandos, podendo ser positiva ou não conforme as possibilidades que lhes oferece de desenvolvimento como cidadãos, devido ao seu poder e quantidade de crenças que envolvem a sua utilização. Este estudo discute a possibilidade de que a avaliação possa ser transformada numa interação constante, satisfatória e proveitosa entre os alunos e o docente, além de contribuir para a formação do discente como um indivíduo plural e conhecedor dos seus direitos e deveres como cidadão, pois, para que a avaliação assuma um caráter transformador, ela terá que contribuir incessantemente na busca de caminhos para a construção dos valores que sustentam a sociedade.

Palavras-chave: Avaliação; processo ensino-aprendizagem; ensino superior.

Abstract

The evaluation process is an activity of utmost importance, which can be understood as a moment for learners to consolidate the contents worked in class. In this sense, it is efficient for establishing a spectrum of attitudes between the pupils, and it can be positive or not according to the possibilities offered to the learners of their development as citizens, due to its power and amount of beliefs that involve its use. This study discusses the possibility for the evaluation to be transformed in a constant, satisfactory and beneficial interaction between pupils and teachers, besides contributing for the formation of the learner as a plural individual, aware of its rights and duties as citizen, because, for the evaluation to assume a transforming character, it will have to contribute incessantly in searching for ways of constructing the values that support the society.

Keywords: Evaluation; teaching – learning process; superior education.

¹ Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

² Docente do Programa de Mestrado Profissional em ciência da Saúde e do Meio Ambiente – UniFOA

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado com base em uma revisão bibliográfica com o objetivo de tecer algumas considerações acerca do papel da avaliação educacional no Ensino Superior.

A avaliação é uma prática que antecede até mesmo as instituições educacionais, já que é fruto das próprias atitudes do ser humano. É natural se praticar qualquer forma de ação e se esperar ansiosamente pelos resultados finais obtidos com a mesma. Tradicionalmente, ela é colocada em prática nos meios acadêmicos através de um formato basicamente classificatório e seletivo, o que acaba fazendo com que o processo avaliativo cumpra a função de meramente apresentar, por intermédio de conceitos poucas vezes confiáveis, aquilo que se almejou atingir no que diz respeito aos objetivos propostos pelo docente durante um determinado período (LIBÂNEO, 1994).

O processo de avaliação educacional é de suma importância, e pode ser entendido como um momento que os discentes têm para consolidar os conteúdos trabalhados em aula. Também pode ser considerado um instrumento relevante para que o docente possa ter melhores condições de avaliar a metodologia utilizada no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Através da avaliação podem-se analisar não somente os resultados obtidos pelo discente, mas, a partir daí, detectar aquilo que foi assimilado em determinado período, como também identificar os objetivos não atingidos no mesmo. No entanto, os resultados quantitativos alcançados pelo discente da avaliação não devem se sobrepor aos qualitativos.

A partir da perspectiva do que usualmente ocorre nas universidades, a avaliação educacional acaba sendo uma eficiente maneira de estabelecer uma gama de atitudes entre os educandos, podendo ela ser positiva ou não no que diz respeito às possibilidades que oferece aos discentes para o seu desenvolvimento como cidadãos, devido ao seu poder e quantidade de crenças que envolvem a sua utilização.

Há uma necessidade cada vez mais frequente, por parte do docente que ministra aulas no Ensino Superior, de buscar o caminho seguro que o leve a realizar avaliações coerentes com a sua prática pedagógica. Diante disso, tornam-se extremamente relevantes os estudos que tratam das questões relacionadas ao papel da avaliação no cotidiano acadêmico, bem como na própria formação dos discentes.

O presente estudo apresenta em sua estrutura algumas considerações importantes acerca do papel da avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Neste sentido, busca-se discutir a possibilidade de que a avaliação possa ser transformada numa interação constante, satisfatória e proveitosa entre os alunos, o docente e a instituição educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos por memorização, de forma mecânica e sem muito significado para o discente. Existe a angústia por ter que, muitas vezes, utilizar um instrumento tão valioso no processo educativo como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja considerada com seriedade. Sentenças como: - anotem, pois vai cair na prova, - prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova, - já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova, e outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva pela qual tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem (MORETTO, 2002).

Neste cenário, a avaliação é vista pelos discentes como uma espécie de cobrança institucional, passando a ser o momento em que é permitido ao docente exercer o papel de dono de determinado conteúdo dado, e somente verificar o que o aluno aprendeu. Resumindo, o professor, dono da matéria, dá o conteúdo durante o mês, o aluno o recebe e na hora da prova o devolve ao professor. Um fragmentado momento, sempre isolado e, principalmente, indicador do término de um processo (RONCA; TERZI, 2005).

O ato de avaliar vem se tornando o ponto central da aula, em torno do qual tudo gira. Só que em vez de centralizar a ação nos processos de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, que envolvem as pesquisas e as relações docente-discente, tudo acaba por se voltar para a avaliação. Ela se tornou uma prática ameaçadora, porém ela não é essencialmente autoritária. Ela passa a sê-lo porque está inserida num contexto em que Educação é entendida como transmissão de informações, e assim, de certa maneira, não deixa de ser igualmente autoritária.

Como sugere Libâneo (1994), a avaliação educacional é uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo ensino-aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar a prática pedagógica no sentido de possibilitar as melhorias necessárias.

Libâneo (1994, p. 260) ainda acrescenta que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é composta por questões pedagógicas que muitas vezes extrapolam os aspectos metodológicos e envolvem aspectos éticos, psicológicos e sociais relevantes. Em muitas ocasiões, sem a exata noção do real significado da avaliação, alguns docentes promovem intuitivamente práticas de avaliação que podem gerar estímulo e crescimento, mas que também podem ocasionar frustração, desestímulo e impedimento do desenvolvimento do discente com relação a sua construção do conhecimento (FREITAS, 1995).

A avaliação educacional que se conhece nos dias atuais recebeu a influência da Pedagogia Liberal, que pode ser subdividida em pedagogia tradicional, escola nova e o tecnicismo. Essas pedagogias centravam a forma de avaliar fundamentalmente no aluno e o seu objetivo era apenas mensurar o que o mesmo conseguiu captar em termos de informações dentro do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a possibilidade de um insucesso acadêmico por parte do discente era de única responsabilidade do mesmo.

De acordo com Ronca e Terzi (2005), tal idéia ocupa a segunda metade do século XIX e espalha-se rapidamente pelo mundo. Nessa época, a produção econômica era o grande foco amplamente valorizado pela sociedade. Nada mais óbvio, portanto, do que a procura de sustento filosófico para emoldurar as ideologias políticas e sócio-econômicas emergentes. A adoção das idéias positivistas por parte das instituições educacionais não obteve outro resultado que não o de atender a tais interesses da classe social à qual serviam. Essas concepções admitem unicamente o critério da verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos positivos, visíveis e sensíveis. Enredada nesse processo, surge a necessidade de prova objetiva, clara, mensurável ou quantificável, de modo que, criando o mito de uma *ciência neutra*, livre de julgamentos de valor, o Positivismo arruinou qualquer tipo de subjetividade. Ao impor a objetividade como regra única de quem quer *fazer ciência*, e não com um dos possíveis complementos e uma outra dimensão da ação científica, o Positivismo anulou o pensar subjetivo e o sentir. Esqueceu-se da sensação e da emoção. Seguindo este diapasão, a subjetividade, em nada entendida e tão pouco valorizada, submergiu diante da necessidade de respostas emolduradas com todo o rigor e com a precisão científica (RONCA; TERZI, 2005).

Esse modelo de avaliação educacional não tem sido suficiente para modificar alguns hábitos dentro dos meios acadêmicos. Aos poucos, percebe-se que o docente necessita buscar em suas avaliações um campo de ação muito mais amplo do que apenas dar um valor quantitativo ao que o aluno produziu durante um determinado período.

A partir da década de 1960, começa-se a discutir uma nova concepção pedagógica: a pedagogia progressista. Esta

pedagogia está centrada na aprendizagem significativa, em que os alunos alcançam o aprendizado através de caminhos diferentes. Portanto, passa a ser atribuído tanto do docente como da instituição educacional a descoberta do caminho exato que esses mesmos alunos deverão seguir para adquirirem informações para a construção do seu conhecimento.

Atualmente, a avaliação no Ensino Superior parece determinar como seu objetivo a classificação em detrimento do diagnóstico. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a incumbência de classificar o discente num padrão pré-determinado. Em relação ao cotidiano acadêmico, o aluno poderá ser classificado por meio de números, que possibilitam a obtenção de médias. Essas médias muitas vezes são encaradas pelo aluno como castigo pelo seu desempenho, considerado aquém daquilo que foi previamente estabelecido pelo docente.

Institucionalmente, a realidade do Ensino Superior é bem semelhante ao que ocorre em outros níveis de ensino, quando as notas obtidas nas avaliações tornam-se condição primordial para a sustentação da vida acadêmica, determinando para o discente o caminho do sucesso ou do fracasso.

É notório na comunidade acadêmica que, em muitas ocasiões, a avaliação não tem sido utilizada como um instrumento para a reflexão acerca da prática pedagógica utilizada no decorrer do processo ensino-aprendizagem, mas sim como um cruel mecanismo para julgar, levando à estagnação, além de conduzir o discente a um fracasso relacionado ao seu desempenho acadêmico (SANTO, 2005).

Segundo Perrenoud (2000 *apud* ZACHARIAS, 2008, p. 1), o fracasso escolar pode ser apresentado como a consequência de dificuldades de aprendizagem e a carência de conhecimentos e/ou competências. O mesmo autor ainda aponta que tal conceito impede a compreensão de que o insucesso por parte do discente é resultado de algumas normas institucionais que mostram algumas arbitrariedades, “entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm”.

Acerca de tal questão, Perrenoud (2000 *apud* ZACHARIAS, 2008, p. 1) conclui que:

O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno em fracasso. O fracasso não é a tradução de desigualdades, mas sim relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, um julgamento institucional.

Por cumprir importante papel no contexto acadêmico, a avaliação no Ensino Superior deve proporcionar ao aluno oportunidades concretas para que o mesmo possa expor

as suas capacidades, bem como aquilo que foi construído diante das informações colhidas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O docente comprometido com a evolução no processo de avaliação deve alinhar-se integralmente com a aprendizagem de todos os seus alunos, deixando de lado a avaliação classificatória como alternativa pedagógica. Ele deve concluir, através da sua própria prática pedagógica, que o importante é construir o saber e não dar conceitos ou notas (LUCKESI, 2005).

Utilizando o processo de avaliação como um simples instrumento para notas ou conceitos, o docente corre o risco de estabelecer uma representação negativa da sua relação com os discentes. Neste sentido, Afonso (2005) sintetiza que a relação professor-aluno, na condição de avaliador-avaliado, é vivida como uma relação dominante na medida em que o processo de avaliação é compulsório.

Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação deve cumprir o papel de instrumento diagnóstico. O autor também enfatiza a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, mesmo porque a definição desses critérios não é fixa, alterando-se na medida em que se detecta a necessidade de alunos e professores.

A avaliação deve fazer parte de todo o momento de convivência entre o docente e os seus alunos, pois somente assim ela cumprirá a sua função dentro do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar que avaliação pertinente é aquela que se realiza no decorrer do processo, para que o docente tenha condições de acompanhar e auxiliar o discente na construção do conhecimento. Ela deve ser objetiva, coerente aos conteúdos estudados e objetivos propostos. Para tanto, devem ser aplicados instrumentos e técnicas diversificados para verificar os conhecimentos adquiridos, respeitando-se as capacidades de cada aluno, de modo que esse não tenha apenas a preocupação de gravar conteúdos para atender aquilo que foi proposto pelo docente. Sobre esta questão, Moretto (2002, p. 94, grifos do autor) diz que:

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. O ensinar, um dia, já foi concebido como o transmitir conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a serem recebidas pelo aluno, gravadas e devolvidas na hora da prova. Nessa visão de ensino, o aprender tem sido como gravar informações transcritas para um caderno para devolvê-las da forma mais fiel possível ao professor na hora da prova. Expressões como 'o que será que o professor quer com essa questão?', 'professor, a questão sete não estava no caderno de ninguém, o senhor tem que

anular', 'professora, dá para explicar o que a senhora quer com a questão três?', 'professor, eu decorei todo o questionário que o senhor deu e na prova o senhor perguntou tudo diferente' são indicadores de que a preocupação dos alunos é satisfazer os professores, é tentar responder *tudo o que o professor quer* para, com isso, obter nota.

Diante de tal abordagem, Santo (2006) menciona que a excessiva importância que se têm dado às avaliações por meio de *provas* é uma das resultantes mais desastrosas de toda a fragmentação do processo educacional. Em função disso, percebe-se que tanto o docente como discente se tornam dependentes das *semanas de provas* e de sua supervalorização ante a essencialidade do saber e do aprender. Tal dependência muitas vezes leva o aluno ao procedimento da *cola* ou, ainda, ao não muito indicado ritual de *estudar para fazer provas*.

Segundo Bernardo (2007), o comportamento de má-fé do aluno, em decorrência da institucionalização da *cola*, reflete a má-fé da sociedade em relação ao trabalho do professor. Como tal sociedade é, enfim, todos, inclusive os seus líderes, mestres, tutores e preceptores, pode-se inferir que os professores também desenvolvem, ao longo do tempo, algumas atitudes que poderiam ser qualificadas, igualmente, como má-fé.

No que diz respeito à questão da *cola*, Bernardo (2007, p. 216, grifos do autor) ainda sugere que:

Em vez da prevenção eficaz, a *cola* se estimula, quase se obriga, quando se submete o aluno a múltiplas fragmentadas, cada uma delas com exigências cumulativas e conflitivas entre si, somando testes e exames toda semana, às vezes todos os dias de uma única semana, dentro de um espaço usualmente apertado, em que o colega ao lado senta-se a menos de um metro. Como requinte final, a *cola* se estimula, definitivamente, quando os testes são de 'múltipla escolha'. A tal da múltipla escolha pode ser resolvida, no menor esforço, pelo chamado *rabo* do olho. Sua própria denominação revela contradição flagrante, sintomática de contradições mais amplas: o aluno, ao tentar resolver uma questão de múltipla escolha, precisa encontrar a única resposta certa, ou seja, *ele não tem escolha nenhuma*; ao contrário, enfrenta muito maior possibilidade de errar (cinco contra um) do que de acertar. A contradição se torna patética se lembrarmos a 'opção' de várias provas: 'n.r.a. – nenhuma das respostas anteriores'. Quando essa 'opção' é a certa, então não há opção correta – seria um paradoxo, se não promovesse, perversamente, a ignorância. Logo, antes de ser um paradoxo, é um absurdo.

[...] Os sistemas de avaliação ao mesmo tempo reprimem e estimulam a *cola*, não só porque a proíbem com estardalhaço (emitindo assim irrecusável convite), mas também

quando enchem o aluno daquelas exigências conflitantes e excessivas, escolhendo instrumentos de avaliação e cobrança para os quais o caminho de superação mais fácil (logo, mais inteligente, em certo sentido bem lógico) é a *cola*.

Sobre esta questão, o autor também observa que, diante da necessidade de fazer com que o discente exercite a construção do conhecimento, a consulta possa ser reconhecida como necessária em todas as avaliações. Nos exames, toda a resposta do aluno deve ser justificada, com uma explicação discursiva e extensiva dos passos do seu raciocínio.

A proposta de modificação da prova nas instituições educacionais transita, necessária e profundamente, pela modificação da Filosofia da Educação, ou seja, da forma como o docente encara a sua relação com os discentes, com o plano de componente curricular de sua disciplina, com o próprio conhecimento e, finalmente, com a aprendizagem.

O processo de avaliação precisa ser coerente com a forma de ensinar. Conforme cita Moretto (2002), se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem deverá seguir a mesma orientação. Nessa linha de pensamento, o autor propõe alguns princípios que sustentam a sua concepção de avaliação da aprendizagem:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos;
- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa;
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico;
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado;
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado (MORETTO, 2002, p. 96).

Nessa linha de pensamento, a avaliação passa a ser encarada como um momento de revisão e reorganização dos conhecimentos. É o momento de verificar se o discente, de posse de conteúdos básicos e a partir deles, sabe pensar, argumentar, contrapor. Dentro deste contexto, a instituição educacional passa a ter a obrigação de ampliar seu campo de ação educacional, ajudando o discente a interagir mais integralmente em relação ao processo ensino-aprendizagem. Isto significa buscar caminhos que possibilitem ao discente pensar, não dando tanta ênfase à ação da memorização, a não ser que os conteúdos memorizados sirvam de estrutura para o ato de pensar.

Segundo Ronca e Terzi (2005), uma considerável quantidade de professores pensa que a sua atribuição den-

tro da instituição educacional é apenas passar o conteúdo inserido no seu plano de componente curricular. Sem dúvida, tais docentes estarão passando uma idéia meramente hermética da Ciência. O conhecimento é *só* aquele a ser transmitido, sem oportunidade nem tempo para poder ser criado conjuntamente ou, quiçá, discutido e interpretado.

Esses professores se sentirão pessoal e profissionalmente realizados quando diagnosticarem que os seus alunos memorizam o conteúdo dado durante as aulas e, devido a isto, alcançam boas notas em suas avaliações.

Eles partem do princípio básico de que os alunos só aprenderão a partir da sua explicação. Essa concepção e o professor tornam-se o centro referencial das aulas e o discente, para aprender, sempre está dependente de ambos. (RONCA; TERZI, 2005).

Vasconcellos (1992) observa que o docente, exigindo e ameaçando com a nota, levará o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas. O autor ainda afirma que o argumento de que a avaliação serve para *motivar* o aluno precisa ser bem analisado, já que a avaliação pode ter um sentido positivo na medida em que aquele aluno tenha oportunidade de ver o seu crescimento e se animar a continuar. Porém, considerar que o aluno vai estudar para não *ir mal* significa uma distorção no sentido da avaliação, já que o elemento do medo se faz presente, fato que não é encarado como formativo.

Parece óbvio afirmar que o docente ensina para que o aluno aprenda. Mas no momento da avaliação, isso nem sempre se traduz. Em muitas ocasiões, tem-se a impressão de que alguns professores acham que o processo avaliativo existe com a única intenção de que o aluno tenha a obrigação de estudar, criando assim uma lacuna na relação entre o docente e o discente.

Sobre tal abordagem, Moretto (2002, p. 49) comenta que:

Uma relação diferente deveria se estabelecer entre o professor e o aluno. Seria mesmo importante que o professor comunicasse aos alunos com certa antecedência o número de questões de sua avaliação e o objetivo de cada uma delas. Isto não significa 'dar' a questão, e sim, orientar o estudo dos alunos, lembrando que essa é a função primordial do mediador do processo da aprendizagem. Isso diminuiria o estresse de muitos alunos, diante da insegurança que uma avaliação traz consigo, na cultura dos alunos.

A utilização, na prática pedagógica, de uma avaliação meramente classificatória e formal desconsidera o educando como sujeito humano, julgando-o e classificando-o, levando-o a sentir-se, para o resto da vida, estigmatizado.

A avaliação educacional não deve ser vista unicamente como um ato pedagógico que tem como função a apresen-

tação de um diagnóstico do desempenho do discente, ou até mesmo corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas (FREITAS, 1995). Ela deve, sim, respeitar a capacidade do discente em produzir, com qualidade, um conhecimento através de informações colhidas durante as aulas e de se transformar numa interação constante, satisfatória e proveitosa entre si mesmo e os seus professores, em que o momento de se avaliar seja visto como mais uma etapa do processo de construção do saber, e não apenas como parte integrante de um esquema arcaico como *aula/prova/nota*, que absolutamente nada acrescenta à formação do aluno como um ser integral, além de ser apenas uma relação unilateral entre avaliado/avaliador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que a avaliação educacional, mesmo que ainda seja encarada com certa angústia pela comunidade acadêmica, não pode deixar de ser considerada como necessária dentro do processo ensino-aprendizagem, e os resultados nela detectados devem servir de comparação com os objetivos propostos, no sentido de estabelecer a possibilidade de reorientar a prática pedagógica e com isso abrir caminho para práticas que visem as melhorias necessárias.

Para que a avaliação assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma verdadeira pedagogia que esteja preocupada com a transformação do aluno como cidadão. O docente, no intuito de dar um novo encaminhamento à prática da avaliação, deverá estar preocupado em redefinir os rumos de sua ação pedagógica, inserindo-se num contexto maior e estando a serviço do mesmo.

A avaliação cumpre importante papel dentro do contexto acadêmico, contribuindo efetivamente para a formação profissional do discente, não devendo deixar de privilegiar a sua formação crítica e sua capacitação para o exercício da cidadania. Para tal, deve proporcionar oportunidades concretas em que o discente possa apresentar as suas competências, bem como aquilo que foi construído diante das informações colhidas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O docente deve se comprometer a alinhar-se integralmente com a aprendizagem dos seus alunos, deixando de lado a avaliação classificatória como alternativa pedagógica. Ele deve concluir que, dentro do processo ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento deve ter uma relevância maior do que simplesmente estabelecer notas.

A avaliação deve fazer parte de todo o momento de convivência entre o docente e o discente, pois somente assim a

mesma cumprirá a sua função dentro do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que a avaliação pertinente é aquela que se realiza no decorrer de todo o processo, para que o docente tenha condições de acompanhar e auxiliar o discente na construção do conhecimento. Ela deve ser objetiva e coerente com os conteúdos e objetivos propostos.

O ato de avaliar, visto como uma etapa do processo ensino-aprendizagem, deve valorizar a capacidade do discente em produzir o conhecimento e também de se transformar, numa interação entre si mesmo e o docente, que possa contribuir na formação desse aluno como um indivíduo plural e conhecedor dos seus direitos e deveres de cidadão. Para que a avaliação assuma um caráter transformador, ela terá que contribuir incessantemente para a busca de caminhos para a construção dos valores que sustentam a sociedade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. 2. ed rev e amp. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica de organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento**. 30. ed. rev e amp. São Paulo: Edesplan, 2005.
- SANTO, R. C. do E. **O renascimento do sagrado na educação**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1992.

ZACHARIAS, V. L. C. **Avaliação para quê? 2008.** Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/AVALIA%C3%87%C3%83O/avaliar%20para%20que.pdf>>. Acesso em: 06 Maio 2011.

Endereço para Correspondência:

Claudio Delunardo - claudiodelunardo@gmail.com
Centro Universitário de Volta Redonda - *Campus* Três Poços
Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325, Três Poços - Volta Redonda / RJ
CEP: 27240-560