

REAVALIANDO A AVALIAÇÃO DISCENTE

RE-EVALUATING THE STUDENT'S EVALUATION

Marcelo Santos Matheus*
Marisa Diniz Dallacort**

RESUMO

No presente artigo, tem-se como objetivo, a partir da pesquisa bibliográfica, analisar o processo avaliativo nos seus mais variados aspectos, com a finalidade de auxiliar no debate sobre qual é a real função da avaliação discente. Para isso, foram analisados alguns aspectos relacionados à constituição da avaliação, sua aplicação e utilização dos seus resultados. Também foram analisados alguns dos muitos instrumentos utilizados pelos professores, como a prova e a auto-avaliação, a interpretação que eles devem ter do erro do aluno, o que realmente deve e pode ser avaliado, além de se apresentar como a avaliação é concebida nas diferentes tendências pedagógicas e a relação que deve ter com o Projeto Político Pedagógico das instituições. Por fim, foi ponderado como vem se dando o processo avaliativo na disciplina de Educação Física, com o propósito de propiciar mais consistência ao trabalho. Com esta reflexão, espera-se contribuir para que o ato avaliativo se torne mais claro, objetivo, eficiente e, sendo assim, auxilie na melhora de todo o processo educativo, assim como da sociedade de forma geral.

Palavras-chave: Avaliação; Função; Processo educativo.

ABSTRACT

The present article has as objective to analyse the evaluation process in it's more diversity aspects, through a bibliographic research, with the purpose of helping in the discuss about the real function of student's evaluation. For this it was analyzed some aspects related to the evaluation constitution, it's application and the utilization of it's results. Also it were analyzed some of many instruments used by teachers, such as test and self-valuation, the interpretation that they must have of student's error, what really can and might be appraised, besides of showing how evaluation is concerned in the different pedagogical tendencies and the connection that it must have with the Institutions' Politician Educational Project. Finally, it was debated how is happening the evaluation process in Phisical Education, with the aim of offering consistence to the job. With this reflection, it has been expected to contribute for that the appraised act return more clear, objective, efficient and, being like this, help in the improvement of all evaluation process as well as all society.

Keywords: Evaluation; Function; Educational process.

* Professor graduado em Educação Física pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria e pós-graduado em Metodologia da Práxis Pedagógica no Ensino Médio e Superior pela FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria.

** Professora Orientadora - Mestre em Educação.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendo fazer uma revisão bibliográfica sobre a Avaliação Discente, agregando minhas opiniões e vivências, tanto como educando quanto educador, com o *objetivo de tentar definir, não de forma conclusiva, qual é a FUNÇÃO do ato de avaliar*. Para isso, pretendo acerrar a maioria dos aspectos que envolvem a avaliação, como: 1º) Ela deve ser de *produto*, examinando tudo aquilo que o aluno retém do conteúdo em um determinado momento, ou de *processo*, em que todos os passos do educando serão acompanhados e avaliados para que possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem sejam corrigidas naquele exato instante? 2º) Deve ser diagnóstica ou classificatória? 3º) Quem deve participar de sua constituição? Apenas o professor ou os alunos também têm direito? 4º) Como utilizar alguns instrumentos? – caso da *prova*, que é a ferramenta mais utilizada hoje no ato avaliativo, da *auto-avaliação* (será que essa pode auxiliar no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem?). E o *erro*, como deve ser interpretado? Punindo quem o cometeu? Ainda, nesse item, será feita uma análise de um aspecto que parece tão simples, mas tão importante no que diz respeito à avaliação discente: o que pode e/ou deve ser avaliado? Por exemplo, a presença dos alunos em aula deve contar na avaliação de sua aprendizagem? E o comportamento e a participação em sala de aula?

Também será analisada a maneira como a avaliação é vista nas diferentes *tendências pedagógicas*, qual a contribuição de cada uma para o ato avaliativo e qual deve ser a sua relação

com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino na qual está inserida: coerente ou contraditória?

E, finalmente, será abordada, de forma mais específica, a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física, com o intuito de oferecer uma maior consistência ao trabalho, já que, além de educador, sou licenciado nessa área.

Com o estudo destes tópicos, intento, assim, contribuir para que a *função* do ato avaliativo se torne mais clara e objetiva e, de forma conseqüente, torne-se mais honesta, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos.

AVALIAÇÃO COMO “EVENTO” OU COMO “COMPANHEIRA DA APRENDIZAGEM”?

Debater ou falar sobre *Avaliação Discente*, atualmente, implica alto grau de dificuldade, pois o tema é complexo e exige muita cautela. A causa disso é a prática existente hoje nas instituições de ensino, tanto nos níveis fundamental e médio quanto no universitário (com maior incidência sobre o Ensino Médio, em razão do vestibular), em que a avaliação é utilizada de diversas formas, como, por exemplo, um meio de classificação dos alunos; de coação dos mesmos por parte do professor (“estudem, senão vocês vão ver”); de controlar a disciplina e o comportamento (“se não ficarem quietos vou elaborar uma prova surpresa”); entre tantas outras³, transviando, assim, de sua verdadeira função ontológica.

Mas qual deveria ser a real *FUNÇÃO* da avaliação? O que ela deveria ser e como deveria ser utilizada por parte dos educadores? A

³ Luckesy (2001) coloca que a avaliação assumiu a prática de “provas e exames”. Em vez de ser utilizada na construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio de classificar os educandos e decidir sobre o seu futuro, reprovando-os ou aprovando-os, agregando, assim, um significado de poder.

resposta a essas questões parece bastante clara: a avaliação deveria ser mais um instrumento que auxilia no processo ensino-aprendizagem, mas para isso ela deve desempenhar a função que lhe dá razão de existir, que é, como já disse, auxiliar a aprendizagem do aluno, diagnosticando, em vários momentos, e não apenas no fim de um conteúdo e/ou bimestre, em que nível o educando está em relação ao próprio conhecimento e ao seu desenvolvimento pessoal, encaminhando-o para a continuidade da matéria (em quantidade, qualidade e complexidade), ou ainda, para reforçar algum ponto em que esteja com dificuldade, ou seja, diagnosticar para agir, tomar uma decisão. Assim, como coloca Luckesi (2001), de forma mais completa, as funções da avaliação são de: *autocompreensão*, tanto do educando quanto do educador; *motivadora* da aprendizagem; de *aprofundamento* (fixação) e de *auxiliar* da aprendizagem. Pensada dessa forma, a avaliação é parte do “todo”, ou seja, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não tem um fim em si mesma, como assegura o autor acima mencionado: “A avaliação não existe nem subsiste por si mesma. Ela é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados” (LUCKESI, 2001, p.150).

Para fazer parte de todo o processo educativo, a avaliação não pode, apenas, *verificar* o que o aluno “aprendeu” no fim de um determinado conteúdo. Ou seja, ela não pode ser unicamente de PRODUTO, em que apenas a capacidade de memorizar do aluno é mensurada, valorizada. Além do mais, se for compreendida como sendo de produto, ela também será classificatória, pois os alunos irão estudar apenas para “tirar

boas notas”, e isso irá incentivar a competição, o egoísmo e o individualismo, valores que são almejados para um tipo de sociedade que não é, certamente, a que se deseja.

A avaliação deve acompanhar os atores do ato educativo durante todo o processo, incrementando-o e subsidiando o educador a:

- seguir com o conteúdo, de acordo com o planejamento feito;
- parar em um certo estágio para reforçar algum ponto em que os alunos apresentem dificuldade;
- retornar a algum ponto em que houve falha de comunicação⁴;
- ou ainda, a avançar na complexidade do conteúdo.

Assim sendo, a avaliação será de PROCESSO e irá auxiliar o educador, informando como está o educando na assimilação dos conteúdos e no seu desenvolvimento pessoal, ou seja, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem. Como explica Grillo (2003, p. 35): “A avaliação implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem (que é sempre em construção), reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes de um processo”.

Não que o professor precise fazer uma “prova” em todas as aulas, mas sim acompanhar o desenvolvimento de cada aluno em relação ao que está sendo desenvolvido em aula (conteúdo) e em relação a si mesmo (seu desenvolvimento pessoal). Para isso, o educador pode, e deve, utilizar alguns recursos e instrumentos como:

⁴ Partindo do entendimento que comunicação = informação + significação, ou seja, diferentes indivíduos significarão o conteúdo de diferentes formas e em tempos distintos, uns demorando mais outros menos.

a) registrar tudo aquilo que de significativo acontece em cada aula. Essas anotações irão auxiliá-lo a identificar como cada aluno reage ao trabalho que está sendo desenvolvido; b) incentivar os alunos que conseguiram assimilar mais rápido o conteúdo a ajudarem os colegas com mais dificuldade; com isso estará promovendo a solidariedade e a cooperação entre os alunos, além de os responsabilizar pela sua própria aprendizagem e evolução da coletividade; c) utilizar, constantemente, trabalhos (“questões problemas”) em que os alunos farão a relação/conexão do conteúdo recém aprendido com situações práticas da vida, sem a necessidade de ficar ‘dando nota’ aos alunos, para que eles representem, com a maior fidedignidade possível, como está sua aprendizagem. A partir daí o professor terá uma “base” do que foi bem assimilado e do que precisa ser revisado, reforçado.

Pensando a AVALIAÇÃO dessa maneira, como parte integrante do processo educativo e de seu aperfeiçoamento, o educador irá desenvolver de forma mais satisfatória os conteúdos, sabendo *quando* precisa voltar em algum ponto em que houve falha de comunicação ou *quando* pode avançar na quantidade e/ou complexidade das informações, qualificando o resultado final.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OU CLASSIFICATÓRIA?

Como coloca Grillo (2003), a avaliação retrata uma concepção teórica de homem e de sociedade. Concorrendo com essa afirmação, pode-se definir

a prática de um educador pela sua práxis avaliativa. Se ele concorda com uma sociedade que mais exclui do que inclui, que prepara os indivíduos para a competição e para priorizar o individual ao invés do coletivo, a aparência ao invés do conteúdo, o “adaptar-se” em vez de “atuar para transformar”, esse educador irá praticar uma avaliação que mais *classifica* os alunos, com base no fato de como eles se saíram em uma prova, de como estavam psicológica e fisiologicamente em um determinado momento, de quanto conseguiram reter do conteúdo, com o objetivo de aprová-los ou reprová-los. Agindo dessa forma, o professor dará ênfase a uma avaliação *classificatória* e, por que não, já que os indivíduos assimilam, significam os conhecimentos de forma e tempo diferentes, também *discriminatória*, que, como afirma Abramowicz (apud HERNANDEZ, 2003, p.127) “é marcada pela fragilidade e pela injustiça da seletividade”.

Mas se o professor tem uma outra visão de mundo ou, como diz Vieira (2003, p.149), “tem disposição de enfrentar a tendência da sociedade, que é priorizar a competição, o individualismo e a exclusão”, e ainda, segundo Donatoni e Tomicioli (2003, p. 93), “quer romper com os modelos de sociedade e avaliação em voga”, e tem como objetivo formar educandos aptos para transformar a realidade⁵, serem produtores e não reprodutores do conhecimento, ele irá priorizar um outro tipo de avaliação, mais dinâmica e democrática, que seja realizada em vários momentos (de processo) e com objetivos claros, para que seus resultados sejam os mais honestos possíveis. Grillo (2003)

⁵ Como coloca Freire (1987), quando o professor pratica uma pedagogia que tem por objetivo a humanização do educando ao invés da domesticação. Nesse mesmo viés, Garaudy (apud LUCKESI, 2001) afirma que a função da educação não é adaptar a criança a uma ordem existente, mas, ao contrário, ajudá-la a viver em um mundo que está em constante transformação, tornando-a capaz de criar, de inventar.

defende que a avaliação tem duas FUNÇÕES: em princípio, *diagnosticá-la* (em que estágio está) e *mediá-la*. Para ser DIAGNÓSTICO, o ato avaliativo deve ser contínuo, ou seja, de processo, permitindo ao professor identificar, durante o processo ensino-aprendizagem e não apenas em um momento estanque (o que irá deturpar os resultados da avaliação), falhas na aprendizagem dos educandos.

Essa visão da avaliação classificatória, não inclusiva, que verifica apenas o produto, não é um problema apenas do sistema educacional brasileiro, mas sim de um modelo de sociedade capitalista, excludente e competitiva em excesso, como um todo. Pode-se sugerir o seguinte exemplo: um indivíduo quando tem a intenção de obter a CNH, Carteira Nacional de Habilitação, tem que passar por uma série de procedimentos: primeiro por perícia médica, depois por exame psicológico, logo após por prova teórica sobre as leis de trânsito e, por último, por várias “aulas” práticas de direção.

Após passar por todo esse processo, que é acompanhado por pessoas habilitadas, segundo a lei, o indivíduo, mesmo que esteja apto física e psicologicamente, que tenha acertado as trinta questões da prova teórica e tenha se saído muitíssimo bem nas aulas práticas, ainda deve, em um determinado dia, fazer uma prova prática em que quase nenhum dos pré-requisitos antes mencionados e necessários para chegar a tal teste são avaliados, mas apenas a condição física e psicológica da pessoa naquele momento (e deve-se considerar que “rodar” na prova é motivo de vergonha). Além disso, ainda pesam a competência do avaliador e o seu bom humor.

Mas o porquê disso? Então, o processo pelo qual a pessoa passa não vale quase nada? Isso é o mesmo que os professores fazem com os

alunos. Praticamente não importa o quanto o educando esforçou-se e comprometeu-se com sua aprendizagem durante as aulas, nem o quanto e o que ele significou do conteúdo (lembrando que isso varia de um aluno para outro), mas somente o que ele acertou *naquele* determinado momento e *naquelas* determinadas questões.

Onde está a coerência e eficácia nessa atitude? E esse é apenas um exemplo, pois, como tal, existem muitos outros momentos em que as pessoas são avaliadas sem critérios, apenas para aprovação ou reprovação e não para aperfeiçoar o processo e o próprio indivíduo enquanto ser humano.

Por fim, para a avaliação ser, de fato, *diagnóstica*, o professor deve utilizar os resultados adequadamente e não apenas arquivá-los em boletins, pois, como coloca Turra (2003, p. 66), “o professor não pode ficar indiferente aos resultados, devendo tomar um posicionamento diante deles”. Luckesi (2001) afirma que, de posse desses resultados, o educador deve (re) direcionar o seu trabalho, qualificando-o e/ou encaminhar o aluno para um passo seguinte, ao invés da *verificação* que “congela” o objeto avaliado.

Por uma avaliação mais democrática

Se o educador entende que a avaliação deve acompanhar o processo ensino-aprendizagem para diagnosticar como está o desenvolvimento do educando e tomar uma decisão de como agir a partir daí, ele também deve ter clareza sobre outro aspecto da avaliação discente: a sua *constituição*. O professor deve primar por uma avaliação mais democrática tanto na sua aplicação, quanto na sua construção. E, para isso, ele deve abrir espaço aos alunos, para que participem e opinem sobre o ato avaliativo.

Antes de se pensar em uma avaliação com essas características, porém, deve-se lutar por um ensino mais democrático. Para Luckesi (2001), o mínimo que se poderia esperar do ensino realmente democrático é, primeiro, a sua *universalização* (na questão do acesso); segundo, que ofereça condições para que o aluno permaneça e termine o ciclo escolar; e, terceiro, que seja de qualidade, em que haja uma apropriação ativa dos conteúdos por parte dos alunos. Oferecendo essas condições aos educandos, o sistema educacional, como um todo, também estará subsidiando o trabalho da escola e dos professores para que o mesmo seja de qualidade.

A partir daí, pode-se esperar que o professor tenha uma atitude democrática em relação à avaliação, pois tendo o ensino proporcionado aos alunos as condições que foram colocadas acima, eles terão condições de participar ativamente do processo avaliativo (da sua constituição a sua constante aplicação), em espaços abertos a isso, com o professor mediando todo esse processo e ajudando o educando, enquanto ser humano, a crescer individual e coletivamente.

Além de democrática, a avaliação, para ser honesta com todos os envolvidos, deve ter seus critérios⁶ bem definidos e conhecidos por todos os envolvidos do ato avaliativo. Complementando, Perrenoud (apud TURRA, 2003, p. 66) afirma: “A definição dos critérios avaliativos são definidos pelos valores defendidos pelo professor (na sua hierarquia de valores) e pela escola”. Portanto, quando os valores são claros, significativos e abertos, os critérios também assim serão, passando credibilidade à avaliação.

Por fim, todos os atores do ato educativo poderão, de forma democrática e, mais importante,

com fundamentação para tal, debater os resultados da avaliação e que ações/decisões deverão ser tomadas para continuidade do processo educativo.

A prova: extingui-la?

A famosa prova que se tem hoje na escola, de um modo geral, além de atemporal e estanque, trabalha apenas com a *memória* do aluno, com sua capacidade de retenção do conteúdo, não tornando o assunto desenvolvido significativo. A memória é fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois ela é um dos instrumentos do cérebro para assimilação, retenção das informações. Sendo assim, a memorização é importante e faz parte do processo de aprendizagem dos educandos, pois é um dos níveis de inteligência, mas é o mais baixo e pobre deles. Sem o aluno significar o que está sendo trabalhado, sem relacionar com sua rotina, com o mundo que o envolve, quase nada do conteúdo desenvolvido será ‘retido’ ou trará benefício ao aluno.

Sobre a prova ou exame, Grillo (2003) coloca que, muitas vezes, o aluno é levado a “guardar” ou memorizar o conteúdo da forma que o professor deseja. E na hora de responder alguma questão, reproduz tudo aquilo que o docente quer, ou que está escrito no livro didático. Essa situação é extremamente maléfica ao educando, pois ele deixa de ser o construtor de sua aprendizagem para tornar-se um memorizador e repetidor do que o professor acha importante.

A aprendizagem colocada da forma descrita acima não ajuda o educando a ganhar, a conquistar autonomia, a ser questionador, ao contrário, apenas o induz a obedecer a ordens. Portanto, ao

⁶ Grillo (2003) coloca que os critérios devem ser reconhecidos por todos os docentes e compreendidos e aceitos pelos alunos. Assim, a avaliação primará por dois princípios: *transparência* e *justiça*.

ampliar-se a autonomia do aluno, incentiva-se o seu espírito crítico e criativo, colocando-o como responsável por si e pela sua aprendizagem.

Assim, questiona-se: o exame ou prova que há hoje deve ser extinta? Não, mas deve haver uma mudança na sua constituição e na forma de utilização dos resultados. A construção da prova necessita ser diferente em pelo menos três aspectos: primeiro, o professor deve elaborar questões que estimulem o aluno a pensar e não a reproduzir respostas prontas; segundo, só pode ser questionado aquilo que foi ensinado⁷, trabalhado (além de priorizar o que realmente é relevante do conteúdo); e terceiro, mas não menos importante, o professor deve comunicar-se de forma clara com os alunos para que não fiquem dúvidas sobre o que está sendo pedido na prova e sobre seus critérios, deixando de lado os famosos “pega-ratões”, que mais atrapalham do que auxiliam, pois avaliam apenas a atenção e o estado psicológico do aluno.

A propósito dos resultados, o professor não deve utilizá-los muito tempo depois de feita a avaliação. Além de debatê-los com os alunos, o *feedback* necessita ser imediato, proporcionando ao educando mais um momento de aprendizagem e assimilação do conteúdo. Dessa forma, a prova vai ajudar a subsidiar o processo ensino-aprendizagem.

Também a respeito dos resultados, Almeida (2003) coloca que o preconceito formado sobre alguns alunos, seja pelo avaliador ou por algum colega seu de trabalho, prejudica a análise dos resultados. O professor não pode permitir que algum problema de relacionamento seu (ou de outro docente) com determinado aluno influencie na interpretação dos resultados.

Finalmente, para elucidar o entendimento que o docente deve ter dos resultados da avaliação, Sousa (apud HERNANDEZ, 2003) coloca que o professor deve ter consciência de que eles são, também, uma análise de seu próprio desempenho.

O papel da auto-avaliação no processo avaliativo

A auto-avaliação tão criticada por alguns docentes (“serve só para aumentar a nota dos alunos”, “é ‘matação’ de tempo” ou ainda “apenas para aprovar os que não atingiram a média”) pode sim auxiliar o professor quando o objetivo é avaliar, com o máximo de transparência e fidedignidade, o processo ensino-aprendizagem.

Antes de comentar como esse instrumento pode ser utilizado, é necessário abordar um aspecto, talvez o mais frágil da auto-avaliação: o entendimento que os alunos têm dela. É preciso reconhecer que a maioria dos educandos não são maduros o suficiente para auto-avaliarem-se, avaliar o processo ou mesmo o professor.

Então, partindo desse pressuposto, seria necessário trabalhar com os discentes o real significado da auto-avaliação, como deve ser entendida. Se o aluno perceber a auto-avaliação de outra forma, relacionando-a com a *metacognição*, daí sim ela será uma ferramenta extremamente útil aos processos avaliativos e educacionais, pois aí o educando tomará consciência do que sabe (aprendeu), do que não sabe (não aprendeu) e o porquê disso, em um processo mental interno valiosíssimo para si mesmo. Sobre essa afinidade, Hadji (apud ENRICONE, 2003, p. 147) afirma que

⁷ Perrenoud (apud ENRICONE, 2003, p. 53) enfatiza que “só pode ser avaliado o que foi ensinado”.

não é possível analisar a auto-avaliação sem relacioná-la com a metacognição, pois, por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pela atividade cognitiva em andamento. Por isso, a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Implica tomada de consciência, por parte do sujeito, de seu próprio funcionamento.

Complementando esse primeiro aspecto, é preciso, para que a auto-avaliação seja honesta e eficiente, mudar o imaginário dos alunos sobre ela, pois eles não levam muito a sério esse momento, achando que serve apenas para aumentar a sua nota, confirmando o que pensa grande parte dos docentes. Masseto (2003) coloca que, em geral, os alunos não sabem fazer uma auto-avaliação, sendo necessária, nas primeiras vezes, uma orientação do professor para que eles aprendam, pois a auto-avaliação exige algumas capacidades como:

- observar-se a si mesmo;
- comparar e relacionar o seu desempenho com os objetivos propostos;
- atitudes, como honestidade pessoal, para reconhecer tanto seus sucessos como suas falhas.

Feito isso, a auto-avaliação pode ser de grande valia para o processo ensino-aprendizagem. Primeiro, porque pode ajudar o professor a descobrir o motivo pelo qual algum aluno não está atingindo o objetivo, ou seja, não está aprendendo, significando o conteúdo (por exemplo, o aluno

pode estar com algum 'bloqueio' em razão de sua relação afetiva com o docente que não está boa). Nesse sentido, Grillo (2003) coloca que aspectos menos observáveis (subjetivos), como comprometimento, autonomia e construção de significados (próprios), só podem ser avaliados pelo aluno em um exercício constante de auto-avaliação. Segundo, porque pode ajudar a redefinir, ajustar o planejamento inicial, apontando falhas que outros instrumentos avaliativos não mostram. E também para incrementá-lo com idéias e sugestões dos próprios alunos, pois é nesse espaço, durante a auto-avaliação, que os educandos sentem-se mais à vontade para isso, além de já estarem mais inteirados com o processo, pois o mesmo já está em andamento.

Faria (2003) diz que,

ao refletir sobre sua própria prática e ao levar o educando à reflexão, o professor estará incentivando a interação entre educador e educando e o questionamento desse sobre a proposta teórica e a experiência prática.

Entendendo a avaliação assim, como sendo um eterno *refletir-agir-refletir*⁸, é que professor e aluno saberão utilizar a auto-avaliação de maneira adequada.

O erro: construtivo ou punitivo?

Para ser viável tudo o que foi discutido e sugerido até aqui, também é necessário um outro elemento, fundamental para que a avaliação deixe de ser um momento de medo ou receio por parte do aluno: uma mudança no entendimento que se

⁸ Schon (apud FARIA, 2003) analisa e caracteriza a prática docente como sendo um processo de reflexão-sobre-a-ação e sobre reflexão-na-ação.

tem do *erro*. Colocado como motivo de vergonha e, pior, punido com uma “caneta vermelha”⁹ ou uma nota baixa, nada acrescenta ao aprendizado do educando.

De acordo com Grillo (2003), é requisito essencial para uma avaliação em que haja diálogo entre educador e educando a *visualização do erro* do aluno como uma hipótese e pré-condição para a aprendizagem. Turra (2003) coloca que, para haver um ambiente estimulante à criatividade do aluno e à aquisição de autonomia, é imperativo uma outra visão do erro, enfocando o “erro construtivo”.

Assim sendo, o professor deve, primeiro, reconhecer o erro e encará-lo de forma natural e não como um pecado ou motivo de vergonha e que, além de necessário, está sempre presente no processo de aprendizagem, pois é parte integrante dele, por último, utilizá-lo, como diz Turra, enquanto algo construtivo, que ajuda o aluno a se auto-compreender, a entender-se melhor. Assim, o professor estará estimulando o aluno a também mudar o seu entendimento sobre o erro, não o temendo, pois sabe que não vai ser punido quando errar, encarando-o como mais um desafio a superar.

O que avaliar?

Essa parece ser uma pergunta fácil de responder, mas não é, em razão da *subjetividade* presente no ato avaliativo. Por exemplo, na prova que, reafirmando, é um instrumento bastante útil ao processo avaliativo, podem ocorrer algumas injustiças, como o aluno ter concentrado seus estudos em uma determinada parte do conteúdo que foi pouco ou nada questionada no momento avaliativo.

Para que não ocorram injustiças dessa natureza, a avaliação deve ser de processo e democrática. Assim, vai evitar que o professor tenha poucos dados da realidade do aluno, e, além disso, discutindo com todos os envolvidos como vai se desenvolver o processo avaliativo, o educador impede que haja mal-entendidos, desmistificando a avaliação como pavorosa e angustiante e transformando-a em um subsídio para si e para o educando.

Desse modo, e tentando responder literalmente a pergunta “O que avaliar?”, serão enfocados alguns aspectos polêmicos que envolvem essa questão.

Primeiro, como avaliar o comportamento dos alunos com o objetivo de ‘dar nota’? Esse parece ser um dos mais controversos aspectos do ato avaliativo, pois, se a escola tem como princípio, e esse exemplo serve de forma geral, o respeito às diferenças e à diversidade, quantificar e qualificar a conduta, as atitudes do educando parecem ser, além de difícil mensuração, um ato autoritário. O que de melhor o professor pode fazer é conscientizar seus alunos para envolvê-los e comprometê-los com sua aprendizagem, e não ficar fazendo ameaças do tipo “se não se comportarem vão perder pontos na média final” ou “quem colaborar (leia-se se comportar da maneira que o professor deseja) vai ganhar um ponto”. O que pode ser feito em relação ao comportamento do aluno é instigar o seu comprometimento com o grupo, para que ele desenvolva um espírito de cooperação quando estiver sendo avaliado o coletivo e um espírito ético e de honestidade quando se enfatizar o individual.

Outros itens constantemente presentes na avaliação feita por grande parte dos professores, mas também de difícil mensuração, são a

⁹ Luckesi (2001) afirma que o professor deve ter muito cuidado no processo de correção dos instrumentos avaliativos, não fazendo muito ‘estardalhaço’ quando de um erro. E como a cor vermelha expressa um sinal de negatividade (“estamos operando no vermelho”, “tive duas notas vermelhas nesse bimestre”), o educador deve evitar usá-la.

participação e o *interesse* dos alunos. Como fazer uma análise objetiva do quanto cada aluno participa ou se interessa, sendo que cada um significa e assimila de forma diferente os diversos elementos do conteúdo? Novamente, a única saída que tem o professor é conscientizar o aluno da importância daquilo que está sendo trabalhado, mostrando o quão útil será, para o seu dia-dia e para a sua vida, o conteúdo proposto. Portanto, é dever do educador provocar, motivar e estimular o aluno a interessar-se e participar da aula e não fazer ameaças.

A *presença* (assiduidade) também não deve ser cobrada como parte da avaliação, mas o educando deve saber que, para entender o todo, deve ter conhecimento das partes. E essas, geralmente, são trabalhadas em diferentes espaços e momentos, ou seja, às vezes, a presença do aluno é fundamental para sua aprendizagem, como argumenta Grillo (2003, p. 28 -29):

Há disciplinas teórico-práticas ou com outras especificidades que exigem um acompanhamento sistemático do professor e que não podem prescindir da presença do aluno para garantir a qualidade da aprendizagem ou mesmo a autoria do aluno no trabalho que está em realização. São casos especiais que merecem tratamento especial. Cabe aqui a exigência de uma negociação franca e aberta entre professor e alunos, sem imposições nem autoritarismos, mas com seriedade e argumentação consistentes que justifiquem um acerto comprometido e solidário entre as duas partes.

Portanto, o professor deve tomar muito cuidado na hora de decidir o que será levado em conta na avaliação, pois, como coloca Dias Sobrinho (apud VIEIRA, 2003, p. 145-146), “não há valor absoluto nem definitivo, especialmente em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e

inúmeras transformações. Valores tais como solidariedade, cooperação, respeito, verdade, e até compreensão, não são mensuráveis”. E, claro, o conteúdo, propriamente dito, que foi trabalhado, deve ser avaliado não com a intenção de classificar para uma futura aprovação ou reprovação, mas para que o professor saiba, detecte as dificuldades do aluno.

A AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Como coloca Libâneo (1984), a prática escolar tem por trás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e, por conseguinte, diferentes pressupostos sobre o papel da escola. Conseqüentemente, os professores organizam o conteúdo e escolhem técnicas de ensino e avaliação de acordo com pressupostos teórico-metodológicos, que estão explícita ou implicitamente contidos na sua prática.

Esses pressupostos fazem parte de diferentes tendências, e essas norteiam o trabalho docente e educacional como um todo nos seus mais variados aspectos, como papel da escola, conteúdos de ensino, métodos, relacionamento professor-aluno, pressuposto de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

Assim sendo, e baseando-me na obra de Libâneo **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos** (1984), farei um diagnóstico de como é concebida a avaliação nas diferentes tendências pedagógicas.

O autor classifica as tendências pedagógicas em *Liberais* e *Progressistas*.

Nas tendências *liberais*, principalmente na Tradicional e Tecnicista, a avaliação se dá por verificações, de curto e longo prazos, daquilo que

foi transmitido pelo professor, sendo utilizados diferentes instrumentos (perguntas orais, exercícios, provas escritas). O aluno é um mero receptor e deve aprender, reter e fixar o máximo possível de informações (verdades absolutas). O reforço, geralmente, é negativo (punição e notas baixas) e são enfatizados a repetição e o treinamento, o que ocasiona respostas iguais a situações diferentes. Ou seja, o que importa é o resultado, que deve ser o esperado, o pré-determinado.

Dentro ainda das liberais, mais precisamente nas ditas Renovadas, a motivação provém do *ambiente*, pois é dele que o aluno retém o que lhe interessa e é significativo, e da *busca da auto-realização*, que também determina aquilo que será assimilado, ou seja, só o que tiver alguma relevância com o “eu”. E o que é incorporado passa a compor sua estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. Há um certo privilégio, a auto-avaliação, além dos esforços e dos êxitos serem reconhecidos pelo professor.

Nas tendências *progressistas*, a avaliação é de processo, para que educador e educando tenham conhecimento do progresso, ou não, do processo educativo. Como a relação entre professor e aluno é horizontal, ou seja, ambos têm espaço para se expressar e opinar, a avaliação deixa de ser um espaço de ‘confronto’ entre os principais atores do ato educativo para se tornar um momento de reflexão das ações, das atitudes, sendo seu principal objetivo conscientizar o aluno, fazendo-o responsável pela sua aprendizagem e também tornando-o um ser humano crítico da realidade, tanto escolar quanto da vida, do seu dia-dia. Para isso, é fundamental a troca de experiências entre educador e educando, visando a uma possível transformação da sociedade.

A RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA INSTITUIÇÃO

Taffarel, Escobar et al. (1992, p. 25) colocam que “um Projeto Político Pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações”. Sendo assim, a avaliação, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deve ter uma relação intrínseca com o PPP da instituição na qual está inserida.

Os mesmos autores citados acima também asseguram que todo educador deve ter definido o seu Projeto-Político-Pedagógico. E essa definição deve orientar a sua prática em sala de aula, nos seus mais variados níveis: na relação que tem com seus alunos, nos conteúdos que seleciona para trabalhar, bem como os valores. Entretanto, é importante salientar que o professor não pode ser uma “ilha” dentro da instituição na qual leciona. Ele não pode, a seu bel prazer, por exemplo, utilizar métodos extremamente tradicionais, sendo que o PPP de sua escola valoriza a democracia, a cooperação, a construção e a mediação coletiva do processo educativo.

O PPP é o eixo de todo o processo educativo da instituição, ou seja, todas as atitudes, produções, encaminhamentos e decisões devem girar em torno desse eixo, podendo ser menos ou mais próximas, mas nunca fora de seu alcance. Essa margem que permite mais ou menos proximidade é delimitada pelos valores que estão postos e priorizados no PPP. Valores que, supõem-se, foram selecionados/escolhidos por toda a comunidade escolar.

Grillo (2003) afirma que, formalizado como documento escrito, o PPP torna-se uma afirmação pública, exigindo seriedade e responsabilidade, pois, a partir daí, fundamenta uma prática pedagógica concreta. Assim, não cabe a nenhum professor ou grupo ir de encontro com que está ali posto, realizando uma avaliação fora dos padrões, ou seja, enfatizando valores que não estão contemplados no Projeto Político Pedagógico de onde leciona.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Há uma grande dificuldade de se discutir a avaliação do processo ensino e aprendizagem em Educação Física (EF). A razão disso é que, ao longo dos anos e por uma série de fatores (influências e interesses), essa disciplina perdeu grande parte do seu espaço e sua importância no processo educativo (considerando-se, por exemplo, que hoje é facultativa no Ensino Superior e na educação de jovens e adultos, quando transcorrem no turno da noite).

Assim sendo, antes de se fazer uma análise das condições que vêm se dando à avaliação do processo ensino e aprendizagem em EF nas escolas e que referências deveriam conduzir esse processo, é necessário fazer uma breve reflexão sobre o papel da Educação Física no processo educativo. Qual a sua importância enquanto área do conhecimento (conteúdo)? Qual a sua função social enquanto “parte do todo” (rol de disciplinas)? Para responder a essas questões e, após, analisar a avaliação da aprendizagem em EF, é imperativo realizar-se uma breve viagem histórica.

A Educação Física passou, e ainda passa, por uma constante desvalorização no processo

educativo perante outras disciplinas que formam o currículo escolar. Essa situação se deve a algumas circunstâncias e interesses históricos como, por exemplo, no início do século XIX, a consolidação da sociedade capitalista, em que os exercícios físicos tinham outro papel bastante destacado, com o objetivo de formação de um novo homem, mais forte, ágil e empreendedor e que transmitisse segurança e poder. Só que como a riqueza produzida por muitos pertencia a poucos, a “força física” transformou-se em “força de trabalho”, uma mercadoria, sendo a EF um meio de garantir essa força de trabalho.

No Brasil, como colocam Taffarel, Escobar et al. (1992), nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante a influência da instituição militar no sistema educacional. Nesse período, a EF era entendida como atividade exclusivamente prática, em que as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército de acordo com os rígidos códigos e métodos militares de disciplina e hierarquia, construindo um projeto de homem obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.

Por fim, da Segunda Guerra até os dias de hoje, a Educação Física escolar sofreu grande influência do esporte, que determina o seu conteúdo e estabelece uma relação não de aluno-professor, mas de técnico-atleta, sem respeitar, muitas vezes, os objetivos e as necessidades do educando enquanto ser humano.

Feito esse breve resumo histórico, pode-se perguntar: de que conhecimento trata a Educação Física? Segundo os autores citados, a EF aborda, pedagogicamente, o conhecimento de uma área denominada *cultura corporal*, em que as atividades corporais como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outros, constituem o seu conteúdo. E esse conhecimento (o corporal) é fundamental,

juntamente com os outros (matemático, biológico, geográfico, lingüístico, artístico, histórico), para a construção, por parte do aluno, de uma visão de *totalidade*.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objetivo se articula aos diferentes objetivos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemático, História, Educação Física, etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (TAFFAREL; ESCOBAR et al., 1992, p. 29).

Portanto, a Educação Física, assim como as demais disciplinas, tem como *função social* ajudar o aluno a constatar, interpretar e intervir na realidade (social) que é complexa e contraditória. Isso porque o seu conhecimento, como todos os outros, expressa particularmente uma determinada dimensão dessa realidade e não a sua totalidade. Apenas para exemplificar: o professor, ao trabalhar com algum determinado esporte, pode exigir um rendimento quase que atlético de seus alunos, com a execução perfeita dos fundamentos. Agindo dessa forma, ele estará excluindo vários educandos (com problemas de obesidade ou por nunca terem praticado *aquele* esporte, que não faz parte da sua realidade) e valorizando poucos, os mais “aptos”. Esse processo educativo reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Reproduz, mas não a explica na sua complexidade.

Assim sendo, em que condições vêm se dando o processo de avaliação em Educação Física? Quais referências o estão conduzindo? Baseado no que esse processo vem sendo conduzido?

Partindo do *fato* de que a EF escolar está desvalorizada, a avaliação de sua aprendizagem não foge à regra. É comum ouvir, nas escolas, jargões de professores de outras disciplinas ou mesmo da equipe diretiva, como: “Na EF não é preciso avaliação” ou “Dá nota para quem participa ou se comporta”. Quando não a usam para coagir os alunos, pois parece que se trata da última disciplina que ainda desperta algum interesse neles: “Se vocês não se comportarem, ficarão sem EF”. Mas, é importante salientar que não se está aqui isentando de responsabilidade os próprios profissionais da área que, de várias formas, ajudaram nessa desvalorização.

Assim, em EF, de um modo geral, a avaliação quando praticada¹⁰ não tem como foco o conhecimento que é trabalhado, avaliando apenas aspectos totalmente subjetivos e, às vezes, inúteis, como *participação, comportamento, presença nas aulas*, perdendo quase que, por completo, a sua importância e utilidade. Ou, ainda, é realizada apenas como formalidade (exigência burocrática) pela necessidade de dar uma nota ou um conceito ao educando. Exemplo disso são as famosas provas de 12 minutos em que, ao final de um bimestre, os alunos são levados a uma pista atlética (normalmente de 400 metros) e lhe são dados 12 minutos para percorrer o maior número de voltas quanto possível (geralmente 5 voltas = nota 5, 6 voltas = nota 6 e, assim, sucessivamente). Além de cair nos mesmos erros das tradicionais provas teóricas, como não respeitar o momento do aluno

¹⁰ Pois, às vezes, não o é, por displicência do professor ou por resistência dos alunos que não têm a cultura da avaliação nessa disciplina.

(psicológico e fisiológico) e não levar em conta as diferenças individuais, esse tipo de avaliação chega ao cúmulo da exclusão, por não ter o mínimo de respeito pelos “menos aptos” fisicamente. Assim, não é de se estranhar a perda do espaço da EF na escola e a verdadeira repulsa e trauma que causou e ainda causa em algumas pessoas que, às vezes, levam esse sentimento pelo resto de suas vidas.

Para que se mude o conceito da avaliação em Educação Física é preciso procurar outras referências. E essas devem ser buscadas, de preferência, no Projeto Político Pedagógico da escola e no Plano de Ensino (PE) da própria disciplina. Se, no PPP, estão contemplados valores como cooperação, inclusão, construção coletiva, a EF não pode priorizar a competição, o individualismo e a seleção. Se no PE da disciplina está que o aluno deve buscar o conhecimento e autonomia de seu corpo, o professor não pode apenas trabalhar com o esporte, seja ele qual for, limitando e negligenciando, assim, outros conhecimentos da cultura corporal.

Tendo por base essas referências, o *Educador* poderá avaliar¹¹ os seus alunos, e mais, todo o processo de ensino e aprendizagem com mais fundamentação, utilizando-se de todos os instrumentos necessários como, por exemplo, a auto-avaliação, a avaliação coletiva (valiosíssima na EF) e registros sistemáticos, em que o conhecimento (cultura corporal), habilidades e atitudes serão alvos de observação, análise e, se possível, conceituação.

CONCLUSÃO

Se for feita a análise da avaliação do ponto de vista de diversas áreas do conhecimento, das

ciências ou do campo de estudos (como, por exemplo, a Hermenêutica, a Psicologia ou a Semiótica), em nenhuma delas a *classificatória* se justifica. Ou seja, se for essa sua prática avaliativa, o professor está indo contra quase tudo aquilo que ele próprio estudou; está contrariando o que existe de mais bonito e significativo na sua profissão; e, finalmente, posicionando-se contra vários conhecimentos social e culturalmente construídos pela humanidade ao longo dos tempos.

Então, para que a avaliação seja *diagnóstica*, de *processo*, e *democrática* e exerça a sua real FUNÇÃO, é fundamental uma outra ATITUDE por parte do professor em sala de aula. Se o que se quer é uma avaliação em que todos participem de sua constituição e aplicação, não há mais espaço para um professor autoritário, com o qual os alunos não tenham espaço para fazerem sugestões e/ou críticas. Não cabe mais um educador que apenas transmite o conteúdo, não o tornando significativo para o aluno. Também não é viável que o professor tenha atitudes isoladas ou, como já disse, seja uma “ilha” dentro da escola em que atua. O mesmo deve ser coerente em relação ao PPP da instituição e atuar com professores de sua e de outras áreas, para que todos tenham uma prática coesa e eficiente. Por fim, é inviável uma mudança no sistema de ensino e na prática avaliativa sem um professor reflexivo que reveja, diariamente, os seus atos e continue aberto a novas idéias para que sua formação seja sempre contínua, possibilitando seu constante aperfeiçoamento e que também seja avaliado, como coloca Enricone: “A avaliação docente é exigência de qualidade e condição da educação dos alunos e da formação continuada dos professores, pois quem precisa avaliar não pode deixar de ser avaliado” (2003, p.135).

¹¹ Dentro de um conceito de avaliação como está posto neste trabalho: diagnóstica, de processo e democrática, em que sua função é subsidiar todo o processo educativo.

É preciso ter consciência que uma mudança *isolada* da prática avaliativa não terá resultado algum se não se pensar, de forma urgente, em uma mudança mais profunda e global que envolva não só a prática educativa dentro de uma sala de aula ou dentro de uma instituição de ensino, mas na sociedade como um todo, passando a dar mais ênfase a valores como cooperação, honestidade e solidariedade ao invés de individualismo, competição, entre outros¹². Isso pelo fato de que uma mudança, somente no ato avaliativo, não atrelada ao contexto, além de não trazer resultados significativos, encontrará uma forte resistência em três frentes: primeiro, por parte dos alunos, acostumados a “receberem” o conhecimento de forma passiva e a estudarem apenas para as provas que priorizam a memorização, sendo que, nos ensinos Fundamental e Médio, a resistência seria maior devido à imaturidade; depois, por parte dos pais dos alunos que, quase na sua totalidade, foram “vítimas” de um ensino extremamente tradicional e, por desconhecimento, pensam que esse tipo de educação é a mais adequada (quantos professores do Ensino Médio já receberam críticas de pais por não “encherem” os cadernos dos educandos de conteúdo ou por não fazerem provas “difíceis”?)¹³; finalizando, a última frente de oposição a uma prática avaliativa mais adequada e eficaz viria de outros professores acomodados com a sua prática.

Assim, para ajudar nessa transformação, os estudiosos sobre o tema, a Avaliação Discente, devem ultrapassar tais resistências, reconhecendo como extremamente preocupante a falta de relação entre a realidade educacional brasileira e as teorias avaliativas existentes na literatura. É difícil não concordar com o que diz a maioria dos autores que escrevem sobre esse tema, mas é preocupante a falta de exemplos de aplicabilidade dessas teorias em uma sala de aula em que o professor tem diante de si 35, 40 ou mais alunos, em que a maioria não está comprometida com sua aprendizagem, em razão de uma escola e tipo de educação pouco atrativos, e/ou convivem com graves problemas sociais (fome, famílias desestruturadas, falta de moradia) que dificulta ainda mais o trabalho pedagógico. E o pior é a falta de perspectiva, pois os responsáveis pelas macrodecisões não estão interessados em uma educação de qualidade, usando esse “discurso” apenas quando lhe convém.

Por isso é que o professor deve ser cada vez mais coerente e consciente em relação à sua prática, estando sempre aberto a mudanças e sugestões. No presente caso, a sugestão que fica é uma mudança no ato avaliativo com intuito de melhorar todo processo educativo e, por consequência, a sociedade como um todo.

¹² Por isso minha discordância com as palavras de Perrenoud (apud HERNANDEZ, 2003): “Mudar a avaliação significa mudar a escola”. Como já disse, uma alteração apenas na escola, e mais ainda, apenas na avaliação, não nos levará a nada. Esse desacordo não tem o intuito de desestimular o aperfeiçoamento e/ou mudança de paradigma em relação à avaliação, mas sim incentivar uma transformação mais consciente e concreta em relação ao contexto social (cultural) em que ela está inserida.

¹³ Rubem Alves, em entrevista à revista **Nova Escola** (2002), coloca que “os pais, muitas vezes, são os piores inimigos da educação. A maioria não está interessada no aprendizado dos filhos. Só querem que eles passem no vestibular”. Nessa mesma linha de pensamento, Luckesi (2000) afirma que os “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos têm sua atenção voltada apenas para a promoção do estudante de uma série para outra, apenas na aprovação ou reprovação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miriam de Abreu. Avaliação: diagnosticar com competência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DONATONI, Alaíde Rita; TOMICIOLI, Regina Célia Bula. Avaliar por que e para quê? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 11, n. 2, p. 89-99, jan, 2003.

ENRICONE, Délcia. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. Avaliação dos avaliadores. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FARIA, Elaine Turk. Avaliação: um processo social interativo em (re)construção. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLO, Marlene. Construção da avaliação: estratégias metacognitivas. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. Por que ainda falar em avaliação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GRILLO, Marlene. Projeto Político Pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HERNANDEZ, Ivane Reis Calvo. Avaliação numa proposta construtiva. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, n. 152, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TURRA, Clodia Maria Godoy. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

VIEIRA, Lúcia Maria de Assis. A avaliação discente sobre múltiplos olhares: alguns referenciais teóricos. **Rede de avaliação institucional da educação superior**. Campinas: RAIES, p. 143-162, 2003.