

# Avaliação institucional e de aprendizagem: níveis e fundamentos

**Mary Rangel**

Universidade Federal Fluminense

**Carolina Sousa**

Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve

## Resumo

Este estudo assume dois objetivos. O primeiro é o de abordar a avaliação educacional, considerando níveis em que se aplica e exemplificando esses níveis no caso brasileiro. O segundo objetivo é o de rever fundamentos que orientam princípios dessa avaliação no nível aplicado e integrado à aprendizagem. A metodologia adotada caracteriza-se como uma revisão teórica, que não pretende esgotar, mas apenas exemplificar alguns dos fundamentos pedagógicos do ato educativo de avaliar. Abordam-se, então, aspectos dos fundamentos sociológicos, psicológicos, biológicos, econômicos e, com especial atenção, os fundamentos filosóficos. Conclui-se com a abordagem de princípios didáticos que auxiliam o processo de aprendizagem e constituem referências à avaliação, para que se realize de forma construtiva.

## Palavras-chave

Níveis da avaliação educacional, Avaliação institucional no Brasil, Avaliação da aprendizagem, Fundamentos pedagógicos, Princípios didáticos.

## Abstract

This study has two goals. The first one is analyzing the educational evaluation, considering the levels in which it is applied and exemplifying them in the Brazilian case. The second goal is reviewing the basics which steer that evaluation's guidelines to the applied level, integrated to the learning process. The adopted methodology is comprised of a theoretical review that intends to exemplify some of the pedagogical fundaments of the educational act of evaluating, picking specific issues. Then, some aspects of the sociological, psychological, biological and economical fundaments are covered, with a special emphasis at the philosophical fundaments. Then, the study is concluded approaching the didactical principles which help the learning process and serve as reference to the evaluation, in order to be performed in a constructive way.

## Keywords

Levels of educational evaluation, Institutional evaluation in Brazil, Learning evaluation, Pedagogical fundaments, Didactical principles.

A avaliação é prática que se realiza em diversos níveis e espaços de vida e trabalho. Essa prática é naturalmente requerida para o acompanhamento da qualidade de serviços, em diversos contextos, procurando-se obter informações sobre fatores, princípios, ações, no interesse da evolução e aperfeiçoamento desses serviços.

Neste estudo, focaliza-se a avaliação no contexto educacional, procurando-se observar níveis institucionais de aplicação e, no nível aplicado e integrado à aprendizagem, seus fundamentos pedagógicos e princípios didáticos.

### **Níveis institucionais da avaliação**

Revêem-se, quanto aos níveis institucionais de avaliação, os que se realizam no plano externo, por órgãos do sistema educacional, e no plano interno, pelas próprias instituições, *exemplificando-os no caso brasileiro*.

A *avaliação institucional* no Brasil é feita, no plano externo, pelos órgãos centrais do sistema educacional, a exemplo do Ministério e Secretarias de Educação, e seu foco é a verificação da qualidade social e pedagógica do funcionamento das Instituições, de acordo com diretrizes normativas que orientam esse funcionamento. A rede privada de escolas básicas tem uma inspeção periódica das Secretarias de Educação Estaduais, e as de ensino superior são avaliadas, para efeito de autorização e reconhecimento de seus cursos, por uma Comissão do Ministério da Educação.

No plano interno, tanto na rede pública, como na rede privada, observam-se, no ensino superior, princípios e procedimentos de Auto-Avaliação Institucional, de acordo com critérios definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse sentido, cada Instituição tem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que implementa o processo, divulga os resultados e recomenda medidas de aperfeiçoamento institucional, nos aspectos em que essas medidas se fizerem necessárias, seja em termos de formulação e práticas de currículo, seja no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na extensão ou, ainda, nos ambientes, recursos e condições de infra-estrutura.

Na escola básica pública e privada, os procedimentos de auto-avaliação são definidos no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico, verificando-se, essencialmente, o desempenho dos setores, o atendimento às famílias e o desempenho docente, analisando-o comparativamente ao desempenho dos alunos.

Quanto ao nível de *avaliação da aprendizagem*, observa-se também o plano externo, referido às práticas de avaliação do sistema, e o plano interno, referido às práticas de avaliação definidas pelas Instituições.

No plano externo, no caso do ensino básico (fundamental, com nove anos, e médio, com três anos), aplicam-se a alunos do ensino fundamental, alternando-se os anos de escolaridade, provas elaboradas e realizadas de acordo com o cronograma e critérios do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB). Ao final do ensino básico, aplicam-se, anualmente, a alunos que concluíram o ensino médio, provas elaboradas e aplicadas de acordo com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). No caso da educação superior, aplicam-se, anualmente, a alunos da graduação (alternando-se as áreas e cursos), provas elaboradas e realizadas de acordo com critérios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Esses exames externos – o SAEB, o ENEM e o ENADE – aplicam-se, tanto às instituições da rede pública, como às da rede privada.

No plano interno, a avaliação da aprendizagem, seja no ensino básico ou no ensino superior, realiza-se de acordo com critérios definidos no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico das instituições, observando-se parâmetros nacionais, indicados pela legislação.

Após essa síntese descritiva de níveis de avaliação institucional, de acordo com as instâncias ou abrangência de sua aplicação (exemplificadas no caso brasileiro) o que se ressalta neste estudo é, essencialmente, a importância de que se compreendam os *fundamentos pedagógicos* que orientam os *princípios do processo avaliativo no seu nível aplicado à aprendizagem*. Essa compreensão é indispensável a que se perceba a filosofia, o propósito, as premissas desse processo, de especial relevância socioeducacional.

### **Fundamentos do processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação**

Inicia-se por reconhecer a integração e mútua recorrência entre ensino, aprendizagem e avaliação. A partir dessa premissa, observa-se que os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação são, *além de outros*, os de natureza filosófica, econômica, social, psicológica, biológica. Considerando cada uma dessas vertentes dos fundamentos como um campo ou área da ciência, compreende-se que, no seu conjunto, oferecem subsídios à Pedagogia, que reúne, desses diversos campos, os princípios e paradigmas que fundamentam as práticas educacionais e nelas, as práticas avaliativas, merecendo particular atenção as que se aplicam à aprendizagem.

Assim, encontram-se na Filosofia, na Sociologia, na Economia, na Psicologia, na Biologia, subsídios à compreensão mais ampla da educação e à percepção mais abrangente e fundamentada de fatores que influem na avaliação, especialmente aquela que se realiza sobre a aprendizagem dos alunos, seja com propósito de diagnóstico prévio de suas competências, seja com propósito de acompanhamento de seu progresso, seja de verificação dos seus resultados.

Nos fundamentos sociológicos, encontram-se, entre outros fatores, a segmentação e estratificação social, cujas consequências refletem em diferentes condições de acesso ao conhecimento, de permanência na escola e de aproveitamento escolar.

Nos fundamentos econômicos, encontram-se os efeitos da desigualdade na distribuição de riqueza e nas condições de qualidade de vida, cujas consequências também refletem no acesso à escola e na possibilidade de estudar. E considerando-se crianças e jovens que já trabalham, até mesmo em situações de subemprego e marginalidade, os efeitos dos fatores econômicos se potencializam. *Essas considerações associam-se à dimensão sociopolítica do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.*

Nos fundamentos psicológicos, observam-se questões relevantes, como as da auto-estima e auto-confiança, que favorecem a aprendizagem, assim como os fatores que intervêm nas relações dos alunos entre si e deles com os professores. Relações positivas, solidárias, fraternas, de acolhimento e respeito mútuo, são *educativas* e auxiliam a convivência e a disposição, tanto para aprender, como para ensinar. *Essas considerações associam-se à dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.*

Ainda nos fundamentos psicológicos, observam-se, entre outros, os princípios e contribuições da psicologia sociocognitiva e do desenvolvimento, a exemplo dos que se encontram em estudos de Piaget, J. e Inhelder, B. (2003) e Vygostky, L.S. (1989), cujos aportes trazem subsídios relevantes a quem ensina e avalia.

Nos fundamentos biológicos, encontram-se as condições de saúde, com implicações amplas, a exemplo dos casos de deficiências ou necessidades especiais, que se manifestam no comprometimento físico ou mental, nas limitações do movimento, da audição, da visão e outras possíveis limitações que dificultam a aprendizagem e requerem recursos especiais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno. *Essas questões associam-se à dimensão humana e sociopolítica do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.*

Assim, reafirma-se que nos fundamentos pedagógicos incluem-se as contribuições de estudos de diversas áreas de conhecimento, como as que se exemplificam na psicologia, sociologia, economia, biologia, devendo-se também observar que a história, a antropologia, a política, além de outras áreas da ciência, contêm fatores que ampliam a visão da prática educativa, de modo geral, e das práticas didáticas – de ensino-aprendizagem e avaliação – de modo especial.

Todos esses, *dentre outros fatores*, têm, na base filosófica, as premissas essenciais que estão subjacentes à educação e, nela, à pedagogia e ao processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Por isso, é relevante que se tenha uma particular atenção aos *fundamentos filosóficos*.

### **Fundamentos filosóficos: premissas que orientam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação**

Nesta seção sobre fundamentos filosóficos do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, reafirma-se a importância de considerar a filosofia como forma de pensar os procedimentos docentes adotados nas práticas didáticas e avaliativas, com expressiva influência sobre essas práticas e as decisões dos professores que as realizam. Nessa perspectiva, Saviani, D. (1980, p. 2) analisa a educação para além do senso comum, no interesse de que suas ações alcancem a “consciência filosófica”.

Para esclarecer a importância de considerar as bases filosóficas que auxiliam a compreender, mais amplamente, o ato educativo de ensinar e avaliar, lembram-se, inicialmente, as áreas da filosofia: a ontologia, estudo do *ser*, a epistemologia, estudo da *construção do conhecimento*, e a axiologia, estudo dos *valores*. O processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação têm uma base filosófica, porque neles encontram-se *seres* em relação, o *conhecimento* que se reconstrói e os *valores* inerentes à formação humana.

Nos fundamentos filosóficos, é relevante lembrar algumas das correntes que têm percorrido a história da educação. É oportuno, então, rever características do idealismo, do pragmatismo, do existencialismo e do materialismo dialético que, entre outras correntes, auxiliam a compreensão mais ampla e fundamentada dos processos *integrados, articulados, mutuamente recorrentes*, de ensino-aprendizagem e avaliação. Nessa revisão, é importante, entretanto, ressaltar que as características das correntes filosóficas que serão apontadas a seguir *não* representam delimitações rígidas, reconhecendo-se, não só as interfaces, como também a possível presença de uma mesma característica em mais de uma corrente filosófica.

### **Idealismo, ensino-aprendizagem, avaliação**

Destaca-se, na concepção idealista, a importância do desempenho docente, no sentido de garantir o conhecimento necessário ao desenvolvimento intelectual do aluno, assim como a formação da conduta adequada a valores sociais previamente definidos. É possível perceber o idealismo em perspectivas de valores (éticos, cívicos) ou qualidades ideais (potencialidades) a serem desenvolvidas e avaliadas no processo de ensino-aprendizagem (Kneller, G. F.,1966; Corbisier, R.,1974). Desse modo, na perspectiva das formas idealistas de pensar a educação, as práticas didáticas e avaliativas serão orientadas por parâmetros previamente definidos e valores tradicionais de conduta, que orientam a aprendizagem do conhecimento e sua avaliação.

## **Pragmatismo, ensino-aprendizagem, avaliação**

Um dos princípios básicos do pragmatismo é o do conhecimento pela experiência direta, adquirida pelo uso dos sentidos. Observando-se as áreas de conhecimento enfatizadas por três pensadores pragmatistas, verifica-se, no caso de Peirce, a Física e Matemática, no de Dewey, as Ciências Sociais e Biologia e, em James, Psicologia e Religião. Essas e outras diversificações refletem-se na variedade de proposições, métodos e até mesmo na identificação do pensamento como pragmatismo, instrumentalismo, progressivismo, funcionalismo, experimentalismo (Bochenski, J.M., 1975).

Alguns dos pressupostos mais frequentes do pragmatismo são: a evolução e mobilidade do conhecimento e valores, a estrutura bio-psico-social do homem, a sua capacidade crítica, as relações apoiadas em princípios liberais. Esses pressupostos influenciam práticas avaliativas mais flexíveis, menos atreladas a critérios e modelos tradicionais pré-determinados.

A matéria é uma realidade objetiva e não uma idealização. O homem interage com o meio e, nessa interação, pode modificar a sua experiência e, também, o seu ambiente; logo, é na relação entre o homem e o meio que a realidade adquire significado; desse modo, a experiência se torna indispensável ao conhecimento e *deve ser submetida à avaliação*.

Estudos como o de Tyler, R.W. (1976), Taba, H. (1975), Ragan, W.B.(1964), Sperry, D. C.(1966) e Traldi, L.L. (1977), além de outros que adotam perspectivas semelhantes, permitem, ao associá-los a princípios pragmatistas, especialmente com base em Dewey, J. (1902), *algumas* inferências sobre esse tipo de enfoque e suas influências sobre princípios de ensino-aprendizagem e avaliação, como os que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na experiência, na experimentação e na atividade do aluno, como perspectivas das práticas didáticas de ensino-aprendizagem e avaliação;
- b) entendimento da experiência como situação privilegiada de aprendizagem, por favorecer a reconstrução de conceitos, que serão objeto do ensino e da avaliação.
- c) atenção a métodos e processos de ensino-aprendizagem a serem avaliados;
- d) atenção a situações práticas do cotidiano e condições do meio ambiente, como referências aos conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados.
- e) adequação de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação ao estágio de desenvolvimento biopsicológico dos alunos;
- f) formulação de objetivos e aplicação de métodos e processos de ensino-aprendizagem e avaliação, de acordo com os interesses e ritmo próprios de assimilação do conhecimento pelos alunos;

g) planejamento e avaliação de atividades que favoreçam a socialização.

*A filosofia pragmatista oferece, portanto, subsídios às dimensões técnica (de eficiência e eficácia) e humana (de interesses que auxiliam as relações humanas) do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, considerando a mobilidade e o uso prático do conhecimento no cotidiano da vida e da convivência social.*

### **Análise filosófica, ensino-aprendizagem, avaliação**

Estudos como o de Chadwick, C. e Rojas, A. M. (1980) permitem, ao associá-los à percepção analítica, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque e suas influências sobre princípios de ensino-aprendizagem e avaliação, como os que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na tecnologia educacional e nas relações sistêmicas, como perspectivas importantes do currículo e da avaliação;
- b) valorização de metodologias, de processos instrucionais individualizados e socializados, modernos, eficientes, de ensino-aprendizagem e avaliação;
- c) ênfase na *avaliação curricular*, em suas etapas diagnóstica, formativa e somativa;
- d) ênfase na organização lógica, racional, eficiente, produtiva, do desenvolvimento e avaliação curricular.

*A análise filosófica também oferece, portanto, subsídios à dimensão técnica (de eficiência e eficácia) do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, em favor da efetividade de procedimentos e resultados.*

### **Existencialismo, ensino-aprendizagem, avaliação**

Estudos como os de Berman, L. (1976) e Domingues, J. L. (1986) permitem, ao associá-los a percepções da fenomenologia existencial, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque e suas influências sobre princípios que orientam o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, como os que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na elaboração interna, consciente, das experiências (vivências) como uma das perspectivas básicas do currículo e referência às práticas didáticas e avaliativas;
- b) atenção a determinantes existenciais (pensamento, sentimento, impressões, emoções) enquanto fatores próprios da natureza humana, que influem no

desempenho dos alunos;

- c) atenção ao homem como sujeito – e não objeto – de suas circunstâncias, de modo que sua avaliação preserve o seu valor e sua auto-estima;
- d) valorização da afetividade, da autenticidade, da liberdade, evitando-se na escola procedimentos que geram tensões e opressão;
- e) atenção às relações humanas nas relações que se estabelecem nos ambientes da escola e nas contingências de suas práticas;
- f) importância às reflexões pessoais, à consciência (compreensão crítica) dos fenômenos, estimulando-as nas práticas escolares;

*A filosofia existencialista oferece, portanto, subsídios à dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, priorizando-a nesse processo.*

### **Materialismo, ensino-aprendizagem, avaliação**

O materialismo dialético e sua ênfase no pensamento crítico sobre as desigualdades materiais, econômicas, associadas à contradição e às diferenças de condições de acesso à riqueza e aos bens culturais, assim como às diferenças na distribuição do produto do trabalho (Konder, L., 2006; Giroux, H., 1983) realça, nas práticas didáticas, incluindo as avaliativas, a abordagem criticossocial do conhecimento. Nessa perspectiva destacam-se, nos procedimentos de ensino e avaliação, princípios como os que se *exemplificam* a seguir:

- a) associação entre conhecimento e crítica politicossocial, propondo-se que o ensino e a avaliação sirvam ao propósito educativo de emancipação das camadas populares;
- b) estímulo ao pensamento crítico sobre o papel da escola, da aprendizagem e da avaliação do conhecimento, evitando-se procedimentos seletivos que gerem exclusão e sirvam à reprodução das desigualdades sociais e interesses de grupos hegemônicos;
- c) realce à finalidade política do conhecimento e das práticas didáticas, de modo que contribuam a mudanças sociais radicais, em favor das camadas menos favorecidas;
- d) análise crítica e socialmente contextualizada dos conteúdos e dos propósitos da avaliação, associados ao seu compromisso de favorecer o conhecimento emancipador e a compreensão dos direitos de cidadania.

*Os princípios do materialismo dialético oferecem subsídios à dimensão sociopolítica do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, de modo que essa dimensão seja priorizada nos propósitos e procedimentos de implementação desse processo. Assim, ao concluir essa síntese exemplificativa de fundamentos*

*filosóficos, observa-se que suas premissas recomendam a atenção à multidimensionalidade do ato educativo de ensinar, aprender, avaliar.*

### **Multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e avaliação**

As dimensões do processo integrado e interrecorrente de ensino-aprendizagem e avaliação, de acordo com Candau, V.M. (2000; 2001), explicam-se por critérios e prioridades que caracterizam a concepção desse processo. Assim, consideram-se as dimensões humana, técnica e sociopolítica, nas quais se encontram perspectivas do ato educativo de ensinar e avaliar, no interesse de contribuir à aprendizagem dos alunos.

A dimensão humana refere-se ao relacionamento humano, que se estabelece na relação entre professores e alunos:

*“Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (Candau, V. M., 2000, p. 13).*

A relação interpessoal, a perspectiva subjetiva e afetiva e as atitudes que favorecem essa relação constituem-se, portanto, em critérios que orientam o entendimento do processo educativo, na sua dimensão humana.

A dimensão técnica refere-se à organização das ações que propiciam o acesso ao conhecimento, favorecido pela competência didático-pedagógica do professor:

*“Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem” (Candau, V. M., 2000, p. 13-14).*

A sistematização das ações, no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e implementação dos procedimentos de ensino, associados a objetivos, seleção de conteúdos e avaliação constituem, portanto, critérios que orientam o entendimento do processo didático na sua dimensão técnica.

Quanto à dimensão política, refere-se à contextualização social do processo educativo:

*“Se todo o processo é situado, a dimensão politicossocial lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão politicossocial não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão politicossocial” (Candau, V. M., 2000, p. 14).*

A contextualização, o comprometimento sociopolítico do ato didático, entendendo-o em suas vinculações concretas com a organização social em que se situa, caracterizam o entendimento do processo na sua dimensão sociopolítica.

A autora sublinha, então, a importância da *multidimensionalidade*:

*“Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: o que pretendo dizer? Que o processo, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e politicossocial” (Candau, V. M., 2000, p. 13).*

A desarticulação das dimensões do processo didático reduz, esvazia o seu entendimento. Assim, a redução do processo à sua dimensão técnica, descontextualizada, significa, também, a sua redução ao tecnicismo; a redução à dimensão humana limita o seu entendimento à perspectiva “subjéctiva, individualista e afetiva” (Candau, 2000, p. 13); a redução à dimensão sociopolítica, desarticulada das demais dimensões, subtrai partes significativas – e essenciais – do entendimento do processo, esvaziando-o em seu conteúdo técnico e humano.

A compreensão da multidimensionalidade do processo didático e, nele, das práticas de ensino-aprendizagem e avaliação, é necessária à percepção do alcance do seu significado pedagógico e social. Para que a multidimensionalidade seja percebida pelos sujeitos que vivenciam esse processo, é preciso que ela se explicita nas ações e convicções daqueles que o realizam.

### **Considerações finais**

Os fundamentos e dimensões do processo de ensino-aprendizagem e avaliação abrangem questões amplas de seu contexto, circunstâncias, fatores e concepções. O que se fez neste estudo foi rever e apontar alguns desses fundamentos e a perspectiva de multidimensionalidade que orienta a compreensão das práticas didáticas.

Complementarmente, do ponto de vista didático, é também oportuno considerar princípios que orientam procedimentos colaborativos e construtivos de ensino e avaliação, no interesse de que a aprendizagem se realize de modo efetivo. Em Rangel, M. (2008) observam-se, então, os princípios da proximidade do conhecimento, da transposição didática, da diversificação metodológica, da afetividade.

*Pelo princípio da proximidade do conhecimento*, as práticas de ensino-aprendizagem devem partir de conceitos, fatos e processos mais próximos dos alunos, mais reconhecidos por eles, para, então, prosseguir com conceitos, fatos e processos mais distantes e com maior nível de abstração.

*O princípio da transposição didática* recomenda a relação entre teoria e prática, entre conceitos e exemplos, entre o conteúdo ensinado e os fatos do cotidiano da vida social a que o conteúdo se aplica. A transposição didática é especialmente considerada nos procedimentos de ensino e avaliação, associados a níveis de elaboração do conhecimento pretendidos na aprendizagem.

*O princípio da diversificação metodológica* sugere a dinamização da aula e o uso de vários procedimentos de ensino e avaliação, de modo a estimular o aluno a aprender e despertar sua motivação para o estudo, para a participação nas aulas, *evitando o receio de ser avaliado*.

Também em Rangel, M. (2008), como em outros autores (Justo, H., 2003), destaca-se, na dimensão humana do processo didático, *o princípio da afetividade*, da relação conduzida pelo acolhimento, pela qualificação e valorização da *peessoa do aluno*, para quem se realiza, de modo positivo e cooperativo, o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, e para quem se destinam a escola e seu projeto pedagógico.

Ao finalizar este estudo, reafirma-se o princípio de que o ensino, a aprendizagem, a avaliação constituem processos associados, consorciados, mutuamente recorrentes, cujo propósito e concepção associam-se a fundamentos pedagógicos e princípios didáticos, que constituem suas referências. É preciso, portanto, compreender os fundamentos, para que se faça a melhor opção, no sentido de processos e práticas de uma avaliação construtiva, colaborativa, emancipadora.

## Bibliografia

- Berman, Louise (1976). *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre: Globo.
- Bochenski, Innocentius Marie (1975). *A filosofia contemporânea ocidental*. São Paulo: EPU-EDUSP.
- Candau, Vera Maria (Org.), (2000). A didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_ *A didática em questão*. 13ª ed.(pp.12-22). Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A revisão da didática*. In: \_\_\_ *Rumo a uma nova didática*. 10 ed. (pp.13-18) Petrópolis: Vozes, 2001.
- Chadwick, Clifton; Rojas, Alicia Mabel (1980). *Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular*. Rio de Janeiro: ABT.
- Corbisier, Roland (1974). *Enciclopédia filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- Dewey, John (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Domigues, José Luiz (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156), pp.351-366.
- Giroux, Henry (1983). *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez.
- Justo, Henrique (2003). Ensino e aprendizagem segundo Carl Ransom Rogers. *Aprendizagem centrada no aluno*. Canoas, RS: La Salle.
- Kneller, George F (1966). *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Konder, Leandro (2006). *Filosofia e educação*. De Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Editora Formação & Ação.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (2003). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Ragan, William B. (1964). *Currículo primário moderno*. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança. USAID.
- Rangel, Mary (2008). *Metodologias de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Saviani, Derneval (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Sperb, Dalila C. (1966). A colaboração dos pais no currículo escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 45 (102), pp.354-5.
- Taba, Hilda (1975). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Traldi, Lady Lina (1977). *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo: Atlas.
- Tyler, Ralph W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
-

Vygotsky, Lev S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Correspondência**

#### **Mary Rangel**

Universidade Federal Fluminense – Departamento de Educação

R.Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº Gragoatá

24210-201 Niterói - São Domingos

mrangel@abel.org.br

#### **Carolina Sousa**

Escola Superior de Educação e Comunicação

Campus da Penha 8005 – 139, Faro, Portugal.

csousa@ualg.pt

