

## **AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR: REFLEXO DAS CONCEPÇÕES EXPRESSAS PELOS PROFESSORES?**

*DÁUGIMA MARIA SANTOS QUEIROZ \**

### **APRESENTAÇÃO**

A análise dos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação/MS, relativos ao MOVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR, indica que o índice de reprovação dos alunos de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, em 1993, no Município de Campo Grande, foi calculado em 21,8%. As mesmas fontes informam que a reprovação dos alunos, nas quartas séries do 1º Grau, no referido ano, foi de 15,0 %.

Estes dados remetem a reflexões, dentre outras, sobre a avaliação, sua importância e função, e leva a verificar que, dentre os componentes da ação didática, é a avaliação que apresenta maiores dificuldades na condução do processo ensino-aprendizagem, produzindo barreiras que, na escola pública, afetam todo o processo, ocasionando evasão e repetência em altos índices.

O propósito fundamental da avaliação, tal como se vê, frequentemente utilizada nos sistemas educacionais existentes, é o de atribuir notas para classificar o aluno. A avaliação é assim planejada,

---

\* Mestre em Educação pela UCDB. Atuação: docência e pesquisa na área pedagógica dos cursos de licenciatura da UCDB.

a fim de detectar os que fracassaram, os que foram bem sucedidos e os que “ se viraram”. Qualquer forma de avaliação, como tem sido realizada nas escolas, parece pouco contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem, e, menos ainda, contribuir para se rever o ensino do professor. Raras vezes, é um indicador seguro de que todos (ou quase todos) atingiram o que o sistema escolar considera como critério mínimo de aproveitamento do aluno e de melhoria do ensino.

A curva de Gauss é valorizada e perseguida: 25% de alunos fracos, 25% de ótimos e 50% de médios. No entanto, na escola, deveria acontecer uma curva diferente dessa- a curva em J - desde que se acredite no princípio democrático de que todos os alunos consigam dominar os conhecimentos necessários para a sua vida em sociedade, em dadas condições (ritmo próprio, atividades adequadas).

O que sobrepuja na escola, na maioria das vezes, é o registro da nota, o procedimento formal da avaliação, sem que haja nenhuma interpretação que leve à indicação de recuperações necessárias, à melhoria de procedimentos didáticos e à avaliação da própria avaliação.

A situação torna-se mais grave ainda quando a avaliação é usada como forma de punição. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento.

A prática da avaliação, portanto, necessita ser revista urgentemente, para assumir seu escopo fundamental, que é o de auxílio à aprendizagem, à melhoria do ensino e meio de revisão da direção dos processos de ensino. Assim sendo, seu mais importante objetivo não se resume na aprovação ou reprovação do aluno, mas, sobretudo, em sugerir medidas pedagógicas que possam tornar a aprendizagem mais efetiva e o ensino de melhor qualidade. Compete ao professor orientar a avaliação de modo diversificado para diagnosticar como o aluno está se fortalecendo ou não, como vem se apropriando do conhecimento do social e da natureza, criticamente ou não, para propor atividades adequadas a possibilitar e ampliar a compreensão de conceitos de si

próprio, do mundo natural e cultural que o rodeia e das possibilidades de transformação desse mesmo mundo.

Em seu recente trabalho: “Escolas Eficazes, um tema revisitado”, Mello (1993 : 8) informa:

*“O acompanhamento do progresso do aluno, a retro-informação para este último dos pontos positivos e negativos de seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades, surgem também como uma característica presente em quase todas as escolas bem sucedidas”.*

A avaliação educacional, enquanto diagnóstico, é um processo que precisa ser compartilhado pelo aluno. Para ele é oportunidade de aprender, identificando de forma transparente os objetivos do curso, o projeto educativo proposto, objetivos da disciplina, conceitos envolvidos, distinguindo com clareza suas dificuldades e suas possibilidades. Trata-se de fazer com que o aluno participe de sua própria educação, comprometendo-se com o diagnóstico e com a busca de soluções para os seus problemas, juntamente com o professor.

A avaliação não pode ser uma tarefa solitária e finalizante por parte do professor, em que o aluno é aprovado ou reprovado, sem mesmo saber porquê.

O professor e a escola, comprometidos com a construção do conhecimento pelo aluno, com o processo de democratização da educação e do país (que busca transformação priorizando a justiça social) e com o processo de educação e ensino que procuram vivenciar, necessitam planejar estratégias, prever recursos para revisões constantes e retomada de posições freqüentes que poderão contribuir para a obtenção de melhores resultados. A avaliação permite esta retomada.

Novamente Mello (1993 : 7): *“Os estudos revisitados são consistentes em indicar que nas escolas eficazes a equipe docente percebe que possui maior controle sobre as decisões pedagógicas”.*

Desse modo, se a avaliação da aprendizagem pretende cumprir uma finalidade formativa mais ampla dentro do processo de ensino-aprendizagem, os professores necessitam, então, analisar os aspectos específicos dessa avaliação, dentro de uma perspectiva mais globalizada, a partir das concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem e, principalmente, analisar as concepções que ele próprio expressa, explícita ou implicitamente.

Assim, urge repensar os fundamentos que norteiam não só a avaliação, mas todo o processo ensino-aprendizagem, pois nele a avaliação também não pode ser considerada um processo meramente técnico, isolado. Ele implica, como todo o processo educativo, numa postura política e inclui valores e princípios que refletem uma concepção de Educação, de Escola e de Sociedade, além de ser entendida como um aspecto ou fase do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros igualmente importantes.

Segundo SOUSA (1993:46): *“Impõe-se pensar numa teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares.”*

Tem-se que questionar com o professor, por exemplo, o que é aprender? O que é ensinar? Quais os conceitos que ele possui de erro e de fracasso escolar? O que é avaliação? O que significa “recuperar” o aluno? Qual o papel da nota na avaliação da aprendizagem? Qual a importância da avaliação na formação da pessoa enquanto cidadão?

Estas indagações tendem a provocar reflexão quanto à possibilidade de um professor possuir, ou não, pressupostos teóricos definidos e, caso não os possua, de como conseguir realizar sua tarefa a contento, como profissional do ensino.

Observações ingênuas têm revelado um imediatismo no agir pedagógico, demonstrando ausência de uma teoria que alicerce e oriente o “fazer cotidiano” do professor. A distância entre a teoria e a prática parece ser um dentre os mais sérios problemas que têm afetado

o agir dos educadores em geral, pois dicotomiza o fazer pedagógico, empobrecendo-o, por tomá-lo apenas um “que fazer”, vazio de fundamentos. A separação entre a teoria e a prática impossibilita a utilização e a adequação de instrumentos de intervenção na mudança da realidade diagnosticada ou ter essa mudança como objetivo. Por outro lado, o professor que reflete sobre a ação que executa, procurando entendê-la e explicá-la, que toma consciência das razões e condições da situação pedagógica que vive, o professor com consciência crítica<sup>1</sup>, pode se posicionar e passar a querer e poder construir algo novo em seu trabalho.

Para Franco, (1993 : 23):

*“A verdadeira atividade -práxis é teórico prática e, nesse sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação- uma vez que é a teoria que guia a ação, e é prática sem ser mera aplicação da teoria- uma vez que a prática é a própria ação guiada pela teoria”.*

Trabalhando há mais de vinte e seis anos como professora, coordenadora pedagógica e diretora em escolas públicas de 1º e 2º Graus, nos Estados de Mato Grosso, São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul, e conhecendo o quadro do sistema educacional brasileiro, que estigmatiza os alunos mal-sucedidos, punha-me permanentemente a levantar questões como: Por que grande parte dos alunos matriculados nas escolas públicas é reprovada e retida em alguma parte do ensino de 1º e 2º Graus? Por que os alunos não aprendem? Por que os professores não conseguem ensinar a grande maioria dos alunos? Vale o sistema de avaliação, utilizado comumente, que atribui notas e classifica os alunos?

Assim, fui percebendo, de maneira cada vez mais intensa, que é necessário ampliar ainda mais as lentes de análise da avaliação,

---

<sup>1</sup> Consciência crítica, segundo Paulo Freire, é a conscientização com o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (1980 : 29).

considerando que esta deve atingir os aspectos do processo ensino-aprendizagem e os componentes que envolvem a escola e, sobretudo, que há que se ultrapassar os aspectos técnicos, com os quais a avaliação é continuamente estudada e praticada. Há que se ter sempre presente o porquê se avalia, pois este aspecto parece explicar com maior clareza o que está por trás e na base das evasões e repetências frequentes: o imediatismo técnico da formação dos professores (portanto, a ausência de base teórica consistente) e o desvio na percepção do significado que tem a avaliação e as notas na e para a sociedade brasileira.

Essas inúmeras questões, referentes à avaliação, que constituíram preocupação durante toda a minha caminhada profissional, levaram-me a querer trabalhar com a interrogativa desafiadora:

### **HÁ RELAÇÃO ENTRE O FRACASSO ESCOLAR<sup>2</sup> E OS PRESUPOSTOS TEÓRICOS DO PROFESSOR, PRINCIPALMENTE OS REFERENTES À AVALIAÇÃO?**

Para isto, propus-me realizar a presente “Investigação sobre a avaliação do rendimento escolar de turmas das quartas séries do 1º Grau, em escolas públicas da Rede Estadual do Ensino, no Município de Campo Grande-MS., através do levantamento das manifestações escritas e orais apresentadas pelo professor, no ano de 1995”.

Assim, o projeto de pesquisa elaborado teve como objetivo geral **investigar a existência de relação entre o fracasso escolar e os pressupostos teóricos do professor, referentes à avaliação.**

E, como objetivos específicos:

---

<sup>2</sup> Fracasso escolar aqui entendido como sinônimo do elevado índice de evasão/reprovação dos alunos.

1. Identificar os pressupostos teóricos, referentes à educação, à escola, à aprendizagem, ao ensino e à avaliação, manifestados pelos professores das quartas séries do 1º Grau de Campo Grande/MS.

2. Averiguar a concepção de avaliação do rendimento escolar dos professores, sujeitos da pesquisa.

3. Verificar as funções atribuídas à avaliação pelos professores em seu trabalho com os alunos.

4. Perceber a adequação (ou não) dos instrumentos utilizados pelos professores à concepção de avaliação expressas por eles.

Na dissertação, que constitui o relato da investigação desenvolvida, o primeiro capítulo apresenta um detalhamento da metodologia adotada na pesquisa.

No segundo capítulo, é apresentado levantamento da teoria existente sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, por apresentar aspectos de dados a serem buscados e sugerirem categorias de análise na pesquisa, pois como diz Rubem Alves (1994:93): *“a teoria serve de rede para apanhar os dados e para apreender o significado deles”*.

O terceiro capítulo enfoca a apresentação dos dados fornecidos pelos professores, explicitando-se o que pensam sobre educação, escola, ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo se centra na apresentação dos dados referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem, revelados através dos procedimentos utilizados na pesquisa: como a definem, que função atribuem a ela no processo ensino-aprendizagem e os instrumentos que têm sido utilizados pelos professores na realização da avaliação escolar.

Na conclusão, procurou-se fazer um confronto das respostas dadas pelos professores, à luz dos critérios estabelecidos pela “teoria da avaliação”, em função do problema proposto e dos objetivos estabelecidos pela pesquisa.

## ANDAMENTO DA PESQUISA.

### 1. Procedimentos de coleta de dados

No desenvolvimento da pesquisa foram envolvidas as escolas públicas de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, existentes no perímetro urbano (centro e periferia) do Município de Campo Grande-MS.

A escolha dos professores das turmas das quartas séries do 1º Grau, como sujeitos da pesquisa, justifica-se pela existência de poucos estudos que focalizam essa série até a presente data, pelo menos em Campo Grande; justifica-se também por se tratar de uma série que finaliza a primeira etapa do 1º Grau, retratando, portanto, todo um ciclo de escolarização.

A cada um dos 206 (duzentos e seis) professores das turmas das quartas séries de 1º Grau, dos períodos matutino e vespertino, da Rede Estadual de Ensino, foi encaminhado um questionário, com a solicitação de seu preenchimento e instruções necessárias para fazê-lo.

Dos questionários enviados, foram devolvidos 67 (sessenta e sete) deles, o que, representando o percentual de 32,% do total, possibilitou a amostra para a realização da pesquisa. Desconfiança com o uso que poderia ser dado às suas respostas, descrença da utilidade dos questionários e até mesmo um tom de desesperança para com a educação, puderam ser percebidos na rejeição a responder ao questionário. Os motivos alegados para o não preenchimento foram: falta de tempo, falta de objetivo para a realização do trabalho, falta de preparo para responder as questões, além de um certo constrangimento ou sentimento de ameaça ao expor suas próprias opiniões.

Com a tabulação dos questionários, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa. Foi organizada uma lista de professores que continuariam a ser sujeitos da investigação.

Assim, foram formados dois grupos distintos: o de professores que demonstram possuir certa clareza em relação aos pressupostos



teóricos, principalmente os referentes à avaliação, e o de professores que manifestaram não possuir tal clareza, a fim de serem submetidos à entrevista, de modo a esclarecer, aprofundar ou complementar os dados obtidos anteriormente.

Vinte e seis por cento (26%) da totalidade dos professores, sujeitos da pesquisa, fizeram parte desses dois grupos. O primeiro grupo de professores entrevistados foi constituído por 10 (dez) deles, lotados em 8 (oito) escolas, e o segundo grupo foi formado por 8 (oito) professores que lecionam em outras 7 (sete) escolas, estando, portanto, envolvidos 18 (dezoito) professores e 15 (quinze) escolas.

As entrevistas realizaram-se nas unidades escolares de lotação dos professores, no turno em que eles trabalham, durante o segundo semestre de 1995.

Essas entrevistas foram semi-estruturadas e direcionadas para cada professor em particular, de acordo com o que havia declarado em seu questionário, procurando-se, desta forma, entender, da melhor maneira possível, o que ele dizia acerca de seu próprio trabalho pedagógico.

Após análise das entrevistas, houve necessidade de voltar às escolas, por várias vezes, a fim de: conversar com os professores para melhor entendimento de seu discurso acerca da avaliação, colher instrumentos de avaliação dos seus alunos para análise dos mesmos, além de procurar “entender” algumas questões propostas na pesquisa, que se apresentaram com sérias interrogativas.

## **2. Procedimentos de análise e interpretação de dados.**

Os dados foram analisados, segundo indicação de Bardin (1994), com a elaboração de quadros e matrizes que permitiram apresentar e/ou comparar as categorias emergentes.

As entrevistas ofereceram dados específicos de cada professor, porque foram encaminhadas de acordo com o que ele havia

registrado no questionário. Os dados de análise do conteúdo colhido nas entrevistas, serviram, consideravelmente, para o aprofundamento das questões emergidas dos questionários.

Foi possível, também, pela contagem - buscando palavras de maior frequência - analisar dados retirados da “técnica projetiva”. Ao professor entrevistado oferecia-se uma palavra-chave, e, imediatamente, ele devolvia outra palavra que lhe parecesse adequada ao termo ditado.

Foram também analisadas provas, trabalhos, produções de textos, pesquisas dos alunos, e, ainda, registros de avaliação dos professores, instrumentos estes que contribuíram significativamente para a realização de objetivos propostos pela pesquisa.

## CONCLUSÕES OU NOVOS PONTOS DE PARTIDA?!...

Ana Teberosky, em sua recente obra **Aprendendo a Escrever** (1995) informa que pesquisas psicológicas e de intervenções pedagógicas, nos últimos anos, enfatizam que, por um lado, as crianças possuem conhecimentos prévios ao ensino formal, e esses conhecimentos e crenças desempenham um papel importante na aprendizagem.

*“Sem dúvida, os professores conhecem o assunto que devem ensinar, porém o processo de ensino-aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também crença sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Como no caso das crianças, nem todos os seus conhecimentos e crenças são adequados (...) numerosas pesquisas sugerem que essas inadequações são causadas por crenças implícitas sobre a natureza dos problemas de ensino-aprendizagem que*

*têm de resolver. Essas crenças e princípios, que permanecem implícitos e muitas vezes inconscientes, funcionam como um modelo que guia indiretamente a atuação dos professores” (Teberosky, 1995).*

Em sua pesquisa, Teberosky tratou os professores da pré-escola não só como ouvintes, mas também como sujeitos experimentais, analisando a descrição de pré-escolares feita por eles, professoras e professores inexperientes, como se fossem crianças de 5 anos. Nesse exercício de simulação, os professores fizeram refletir sua representação (no sentido da Psicologia Cognitiva) em relação ao nível de conhecimento atingido para com suas crianças. O objetivo do exercício de simulação era a busca de revelação das crenças implícitas dos professores sobre a capacidade das crianças.

A partir da análise do exercício de simulação, a pesquisadora reconheceu a inadequação de algumas representações, colocando, assim, a necessidade de diferenciar entre **adquirir e reconstruir conhecimentos** nessa tarefa. No caso de **aquisição de conhecimento**, os professores, sendo obrigados a simular o que as crianças fariam com a tarefa solicitada, teriam que se informar mais e melhor, como as crianças redigem. Se, ao contrário, estiverem habituados ao comportamento infantil, necessitam **reconstruir o comportamento**, as maneiras de fazer, de agir, não suas próprias crenças.

Pretendeu-se, aqui, reportar à experiência de Teberosky para facilitar a indicação de conclusões emergentes da investigação realizada, dizendo como primeiras delas, que há professores que precisam **adquirir conhecimentos** a partir de estudos e das experiências pedagógicas, e outros que necessitam **reconstruir comportamentos** principalmente quando estão dominando a situação de sua prática docente.

Também, viu-se que nem sempre cada um dos professores tem, para si, claramente explicitado o conceito de educação norteador da sua atividade cotidiana, nem aquele da função da escola que orienta o sistema educativo em que está inserido. Esta circunstância encaminha os professores para o exercício de práticas eventualmente pouco

coerentes, não propicia a criação de um espaço e de um contexto educativo no qual o docente assume e desenvolve sua profissionalidade.

Este educador, por conseguinte, necessita explicitar a sua posição, enquanto profissional do ensino, descobrir o propósito que o guia, aquilo que de fato aprecia e os aspectos a que atribui maior valor. Ao analisar, refletir sobre os elementos que compõem a sua própria experiência de vida e sobre os ideais que estão subjacentes aos seus pensamentos e sentimentos pedagógicos, vai adquirindo um conhecimento profundo dos problemas educacionais e encontrando formas de articular contributos diversos da comunidade educativa e vai, assim, se tornando profissional reflexivo.

Quanto à análise dos discursos dos professores em relação às funções da escola, constatou-se que apresentam características contraditórias: de alguns são discursos dominadores, inculcadores de normas, valores, desenvolvendo atitudes não críticas e de aceitação passiva; outros atribuem a ela a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de práticas emancipadoras. Assim sendo, a instituição escolar constitui-se num espaço que normatiza, hierarquiza, disciplina, mas também desenvolve o espírito crítico, a auto-responsabilidade e a liberdade, dependendo da forma de trabalho do docente. Caso o professor tome consciência desta dualidade simultânea dos papéis da Escola, poderá aproveitar, dinamicamente e positivamente, a contradição, repensando a sua prática crescendo em consciência crítica e se envolvendo com o processo de transformação social, da escola, da educação.

Em relação aos pressupostos teóricos, acerca do processo ensino-aprendizagem manifestados pelos professores, teve-se a oportunidade de verificar que a aplicação de teorias mal assimiladas conduz o educador a impasses e inadequações, que, quando aplicadas a práticas concretas, deixam-no sem saber o que fazer, pois elas apenas constituem um colete de forças entre o projeto educativo e as necessidades concretas das crianças. Tanto mais grave se essas teorias se apresentam confusas, incompletas ou inadequadas.

Esta constatação parece estar demonstrada nesta investigação, confirmando a hipótese inicial: o fracasso escolar tem relação com os pressupostos teóricos, principalmente na avaliação. Esta relação é simétrica, quer dizer, não se trata de consequência, mas de reciprocidade, de interrelação. Dizendo de outro modo, caso o professor possua pressupostos definidos, principalmente em avaliação, seus alunos poderão alcançar melhores resultados em suas aprendizagens.

Importa defender que os educadores, artesãos de sua prática pedagógica, ao construírem e descobrirem pequenos e grandes projetos de atividade, necessitam partir para a sua construção teórica, problematizando-a diariamente na prática educativa e definindo, por sua vez, novos campos de ação.

No processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor criar, recriar, inovar, transformar, definir, especificar, segundo a situação concreta da realidade educativa.

Nesta perspectiva, a avaliação assume um papel importante na procura de meios que permitam a concretização do princípio educativo “aprender a aprender”.

E, quanto à função da avaliação atribuída pelos professores, observou-se que há que desenvolver-se **práticas avaliativas de tipo formativo**.

A prática da **avaliação formativa** não visa à confirmação de sucesso ou de insucesso dos alunos. Tanto ou mais importante que a identificação de “atrasos” será: o reconhecimento das causas, e o facultar de vias de sucesso alternativas.

O professor, desenvolvendo uma atividade crítica e reflexiva sobre o seu próprio trabalho, é capaz de avaliar a sua própria função, estará capacitado para práticas de avaliação debatidas, participadas, constantemente devolvidas aos alunos. Esta devolução é um dos processos para assegurar o maior rigor possível e uma reflexão sobre as diversas parcialidades e subjetividades, que postas em causa, se aproximam de avaliação mais fiável.

E, ainda em relação à investigação, torna-se necessário realçar a insuficiência de alguns procedimentos avaliativos apresentados neste trabalho, que são caracterizados por uma forte instrumentalização, que pretendem refletir, através de uma nota, o nível de aprendizagem de cada aluno. Há que se progredir no sentido de que práticas avaliativas, essencialmente tecnicistas, dêem lugar a preocupações com as dinâmicas educativas, estas sim, propiciadoras de mudanças.

Valorizar as estratégias da aula, relevar o papel do percurso do pensamento do aluno, a especificidade a que ele tem direito, diversificar os momentos e as formas de obter os dados são fundamentais e proporcionam o crescimento e desenvolvimento, quer do aluno, quer, mesmo, do próprio professor.

Enfim, esse trabalho com a avaliação supôs o reconhecimento de que os professores são profissionais que desempenham um papel ativo na formulação de objetivos e fins do seu trabalho, e na seleção dos meios. Supõe o reconhecimento de que o ensino deva voltar às mãos dos professores reflexivos, que evitam qualquer rotina e realizam considerações ativas, persistentes e cuidadosas da própria crença ou prática, à luz dos fundamentos que as sustentam e as conseqüências às quais elas conduzem.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Rubem. *Filosofia das Ciências*. 19. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

ANDRÉ M.; MEDIANO, Z. *Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1º Grau*: um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro : PUC, 1985.

- AUSUBEL, D. P.; OVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Ed. 70, 1979.
- BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro : Vozes, 1993.
- COLL, César Salvador. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- COSTA, Dóris Anita Freire. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre : Kuarup, 1993.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo - A Poética das Transformações*. São Paulo : Ática, 1996.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 7. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- FERREIRO & TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Avaliação do Rendimento Escolar*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1993.
- FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Petrópolis : Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação-Mito & Desafio: uma perspectiva contrutivista*. 17. ed. Porto Alegre : Educação e Realidade, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora - uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre : Educação e Realidade, 1994.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo : Cortez, 1995.

- \_\_\_\_\_. *Elementos para uma Didática no contexto de uma Pedagogia para a Transformação*. Publicação da III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - Simpósios. São Paulo : Loyola, 1984.
- LUDKE, M.; MEDIANO, Z. *A avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica*. Campinas : Papirus, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º Grau*. Da competência técnica ao compromisso político. 9. ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. Brasília : IPEA, 1993.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro : Vozes, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a Educação?* Trad. de Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro : José Olímpio-UNESCO, 1978.
- PERRENOUD. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antonio. *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Portugal : Porto Editora, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira. *ANDE*, São Paulo, 4 (7): 9-13, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 15. ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- SOARES, M. B. (org). Avaliação Educacional e clientela escola. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo, 4 (7); 9 -13, 1984.
- SOUZA, Clarilza Prado (org). *Avaliação do Rendimento Escolar*. 2. ed. Campinas : Cortez, 1991.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever - Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo : Ática, 1995.
- VILLAR, A. de Matos. *A Avaliação dos alunos no ensino básico*. Lisboa : Asa, 1996.



WINFRED, Carr; STEPHEN, Kemmis. *Teoria Crítica da la Enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. de J. A. Bravo y Martines Roca. Barcelona, 1985.

VYGOTSKI, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/ EDUSP, 1988.

ZEICHNER, Kenneth M. El Maestro como profesional Reflexivo. Conferência apresentada no 11º UNIVERSITY OF WISCONSIN READING SYMPOSIUM, Wisconsin, E.E.U.U. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 220: 44-49, dez. 1993.