

RELATOS DE IMPACTOS DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO¹

José Albos Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) albos@computacao.ufcg.edu.br

Evany da Silva Gonçalves

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) evanygoncalves@gmail.com²

Lilian de Araujo Rodrigues

Universidade Estadual da Paraíba liliandearaujorodrigues@gmail.com³

RESUMO:

A formação do professor e a prática de ensino nos últimos anos têm ganhado destaque nas políticas públicas e instituições de ensino. Merecem destaques as inquietações sobre a metodologia de ensino e avaliação no processo de formação e atuação docente. Estas inquietações decorrem de novas demandas e exigências do mundo atual que merecem ser revisitadas. Refletindo sobre a necessidade de um método de ensino significativo e emancipador, que facilite a organização eficaz das oportunidades de aprendizagem e permita ao educando transitar pelos diferentes contextos sociais, atuando de forma ativa e participativa nas diversas práticas e demandas da sociedade, o nosso objetivo neste artigo é apresentar alguns relatos e reflexões de um professor em exercício sobre os impactos da avaliação contínua. Para tanto, nos fundamentamos nas discussões e recomendações de documentos legais, a saber: LDBEN (9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. Permeiam essas investigações a avaliação contínua e o uso efetivo da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica, as experiências vividas por um professor de TIC em exercício que, durante sua prática de ensino, acompanhou de perto os impactos e mudanças de uma metodologia de avaliação e suas implicações para a vida do educando e, conseqüentemente, do seu futuro profissional. As experiências culminaram com redução na evasão, elevação dos indicadores de desempenho, mudanças culturais no espaço pedagógico e ressignificação da prática pedagógica mediada pela ação diagnóstica.

Palavras Chave: avaliação contínua, ensino, experiências, qualidade da educação.

1 Trabalho desenvolvido no percurso de disciplinas de Informática ministradas pelo autor para alunos de cursos de Engenharia, Administração, Economia e Pedagogia da UFCG, no período de 2010 a 2014.

2 Formada em Pedagogia pela UFCG em 2013, tendo vivenciado a prática e a sistemática do estudo.

3 Formada em Pedagogia pela UEPB em 2014, tendo participado da análise teórica do estudo.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos presenciado no meio acadêmico e educacional fortes discussões sobre a nova concepção de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Se sobressai neste cenário de pesquisas e investigações científicas o interesse por um ensino significativo, crítico e reflexivo que possibilite ao educando transitar sobre as diferentes esferas sociais. Ganha destaque as discussões sobre abordagem reflexiva no espaço escolar e acadêmico. Esta, embora objeto de interesse de educadores e pensadores desde os anos 1933⁴, ganha destaque no Brasil a partir dos anos 1990, frente às dificuldades do ensino educacional brasileiro, como ressalta Coracini (2003).

Tomada como base na elaboração de políticas educacionais brasileiras, essa abordagem reflexiva influenciou de modo significativo na elaboração de propostas curriculares e metodologias de ensino de instituições formativas. Contrária aos princípios behavioristas de ensino que prevaleceu por anos nas metodologias de professores e acadêmicos, as quais pouco consideravam como processo de construção de conhecimento, a abordagem reflexiva defende um novo olhar sobre avaliação nos processos de ensino e aprendizagem que merecem ser revisitadas.

Definida como avaliação contínua e/ou continuada, esta não se limita aos resultados obtidos no produto final – geralmente caracterizado pela aplicação de testes e provas orais e escritas —, mas sim, no processo de ensino – no percurso planejado e desenvolvido cotidianamente, utilizando diferentes instrumentos avaliativos, muitas vezes não-explícitos.

Nas políticas educacionais, a avaliação contínua ganha evidência em leis e documentos curriculares voltados para a educação, a saber: a LDB 9.394/96, PCNs, DCNs. Estes, instituem e orientam diversas propostas de ensino destinadas a professores e profissionais da educação que merecem ser contempladas nos espaços formativos – escolares e acadêmicos.

Frente a tais assertivas, o presente estudo discorre sobre a relevância da avaliação contínua e os impactos que ela causa no processo de ensino, segundo relatos de um professor em exercício. Objetivando tecer reflexões sobre a relevância desta avaliação contínua, foram tomados como procedimentos metodológicos os relatos e experiências de um professor acadêmico, hoje aposentado, sobre sua prática com avaliação contínua em sala ao longo de vinte anos.

4 Ver Coracini (2003).

Assim, o presente estudo está organizado segundo as seções: *a)* Avaliação contínua nas políticas e documentos recentes; *b)* Relatos de um professor: implicação da avaliação contínua no processo de ensino.

1. Avaliação contínua nas políticas educacionais

Nas políticas educacionais, a avaliação contínua ganha destaque nas leis e documentos orientadores do trabalho educacional. Este texto discorre sobre o lugar da avaliação nestes documentos legais.

Destaca-se como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional Brasileira (LDBEN) nº 9.394/96 instituída em 1996, na qual estabelece que a verificação do rendimento escolar ocorrerá considerando os seguintes critérios previstos no artigo 24, inciso V

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Conforme estabelece o inciso V- *a)*, a avaliação deve se sobressair sobre os aspectos qualitativos e resultados ao longo do processo em detrimento dos aspectos quantitativos e eventuais provas finais. Ela também permite rever e/ou refletir sobre os resultados e promover situações de ensino que visem superar dificuldades e possíveis atrasos no processo de aprendizagem.

Em documentos legais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a avaliação se apresenta como reflexão contínua sobre a prática desenvolvida pelo professor. No documento PCN's, destaca-se

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno (...) A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (BRASIL, 1997, p.55).

Posicionando-se sob uma perspectiva reflexiva sobre o processo de ensino, a avaliação assumida no documento ainda defende a que esta deve ocorrer de modo sistemático “durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual” (p.55).

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 197).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica a avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos, se fundamenta na LDB, conforme salientado nos artigos 24⁵ e no Conselho Nacional de Educação, destacando que

[...] a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório (BRASIL, 2013, p.52).

5 ⁵ Além deste, acrescenta o artigo 31 voltado a educação infantil, portanto – estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental

Posicionando-se, portanto, contra os princípios normatizados das teorias tradicionais de ensino já sinalizados neste estudo. Nota-se que tanto a LDBNE quanto os PCN's impõem a adoção de métodos de gestão da educação que contemplem a gestão escolar, da prática docente, da aprendizagem de outros fatores implicados na prática pedagógica em todas as suas dimensões.

Com isso, buscou-se destacar um aspecto de fundamental importância que é o desenvolvimento de métodos de planejamento e de avaliação contínua calcados no uso efetivo da TIC nas atividades do professor, do aluno e da instituição. Este é um dos fatores que motivou o desenvolvimento deste método, tomando-se como respaldo as possíveis reflexões do professor, do aluno e da instituição, frente à metodologia de planejamento e ao processo avaliativo desenvolvido, facilitando a mediação dos saberes e conhecimentos no espaço formativo.

Este estudo analisa, portanto, conforme descrito na seção a seguir, os relatos e reflexões de um professor, quando em exercício, discorrendo sobre os impactos da avaliação contínua no processo de ensino.

2. Relatos de um professor: implicação da avaliação contínua no processo de ensino

A avaliação contínua, por envolver diversos atores e fatores inerentes à prática pedagógica exige maior esforço e planejamento no processo de ensino. Refletir sobre si, sobre sua prática e sobre o aprendizado do outro, embora bastante discutido nas pesquisas recentes, não é uma proposta simples. É preciso atenção, dedicação e empenho.

Um professor que adota a avaliação contínua como instrumento de ensino deve estar disposto e considerar avanços e entraves e buscar novas estratégias que o permitam atingir os objetivos traçados. Conscientizar o educando que ele está sendo avaliado continuamente, bem como, ter claro que nesta avaliação o professor está intimamente implicado deve ser fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Apresentamos, desta maneira, relatos de um professor que, durante seu percurso de docência, adotou tal perspectiva de avaliação como instrumento metodológico, suas percepções e reflexões sobre uma experiência vivida. Iniciamos discorrendo sobre a ação diagnóstica sob um olhar construtivo em turmas de Introdução à Ciência da Computação e Informática para alunos de cursos de Engenharia, Administração e Pedagogia.

2.1 Viabilização da ação diagnóstica construtiva e não classificatória

O diagnóstico da ação pedagógica tornou-se exequível à medida que se dispôs de informações sobre os atos pedagógicos nas etapas do processo ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, a TIC exerceu um papel preponderante, tendo em vista que possibilitou a captura e o armazenamento de informações relevantes, a fim de possibilitar o processamento e a disponibilização dos resultados desejados no tempo certo e no formato adequado. Como o educador estava implicado num complexo processo de tomada de decisões, a TIC se destacou como recurso fundamental para organizar as novas oportunidades de aprendizagem que surgiram durante a dinâmica pedagógica, muitas das quais eram imprevisíveis.

Experimentou-se que uma simples análise em um gráfico sobre o desempenho do aluno ou da turma, por exemplo, oportunizou ao educador mudanças súbitas, porém em tempo hábil, nas estratégias, metas e procedimentos metodológicos, impossíveis sem o uso efetivo da TIC.

Muitas vezes o diagnóstico da aprendizagem em aula implicou mudanças significativas nos “fazeres” do educador, do educando e da instituição (escola) previstos para a aula seguinte, mudanças essas motivadas pelas atitudes pedagógicas do educando, até então desconhecidas.

De outra sorte, o simples fato de levar os quarenta alunos do laboratório de informática a percorrerem todos os computadores usados pelos colegas analisando, cada aluno, a forma como os seus colegas presentes construíram e formataram uma tabela ou planilha de dados em uso na aula, certamente ofereceu, a cada um, numerosas e variadas lições sobre a aprendizagem dos colegas, possibilitando, assim, a sua autoavaliação, a avaliação da aprendizagem e do conhecimento prévio do colega e, conseqüentemente, um autodiagnóstico sobre os caminhos da sua aprendizagem.

O diagnóstico do aluno mediado pelo professor implicou, por exemplo, a necessidade de recursos adicionais para o laboratório, incluindo softwares, equipamentos e suprimentos voltados para acessibilidade. Outras vezes, tornou-se necessário o uso de impressora para impressão e análise em papel do fruto da aprendizagem. Em casos específicos, precisou-se de uma filmadora para captar telas e depoimentos de cada aluno, objetivando a socialização das experiências.

À medida que, no âmbito educacional, trabalhamos, por exemplo, formas e modos de uso do filme em sala de aula com nossos alunos, integrado com outros recursos tecnológicos, haverá uma maior dinamização dos processos de ensino-aprendizagem. Principalmente porque ocorrerá a diversificação de olhares sobre o mesmo objeto em estudo e, conseqüentemente, se diversificarão as experiências e contatos com outras realidades. Por último, porque, assim, os alunos podem ser colocados diante do potencial de cada mídia e tecnologia e, com atividades específicas, observarem as possibilidades educativas dos seus produtos e processos formativos (ARAÚJO, 2007, p.4)

Isso permitiu a instituição ter um diagnóstico mais claro sobre necessidade de investimentos, publicações e tantas outras iniciativas de promoção da qualidade da educação, ao tempo em que exigiu ética, respeito e sabedoria para se lidar com tais tecnologias sem ferir os direitos humanos nem colocar alguém em situação constrangedora ou desconfortável.

Essa prática exigiu formação adequada do professor sobre temas como lei da informação, informática e sociedade, ética e mídia, uso das mídias digitais na educação dentre outros. No entanto, tais conhecimentos serviram apenas e no máximo para habilitar o professor a “falar” a mesma linguagem dos alunos, os quais têm uma vida mergulhada na multimídia em seu cotidiano.

2.2 Ressignificações e rupturas na cultura escolar

A avaliação contínua em análise levou os agentes do fazer pedagógico a uma mudança de postura diante da prática avaliativa, uma vez que ela se dava a todo instante, em sala de aula e fora dela, exigindo um compromisso mútuo desses atores. Ao se sentir implicado no processo, cada aluno ficou interessado em saber, a cada instante, como estava a sua aprendizagem e, por dispor de condições de avaliá-la, se conheceu mais precisamente, caindo por terra em sua rotina a cultura de existir um dia, ansiosamente esperado, no qual iria ter conhecimento de si mesmo, ao tomar ciência de uma simples nota arbitrada pelo professor ao exame ou prova que ele realizou.

O mais curioso é que houve mudança radical na postura ética e atitudinal da maioria dos alunos, facilmente identificáveis como, por exemplo, a renúncia às oportunidades de cola, o senso de colaboração com o professor e colegas, a lamentação pelo término do horário da aula, o interesse pela pesquisa na Internet sobre os assuntos vistos, maior exigência quanto a materiais didáticos de boa qualidade, maior zelo na feitura das atividades extras, visibilidade da aplicação dos conhecimentos aprendidos e, acima de tudo, valorização da disciplina para a sua vida profissional.

Por outro lado, o aluno saiu da rotina tradicional, que consistia em assistir aulas e mais aulas para, depois, fazer exames, passando, nessa nova abordagem, a se ver face a face durante cada instante de cada aula. Neste sentido, verificou-se, por exemplo, maior cuidado de cada aluno para consigo mesmo, especialmente no que se refere à pontualidade, assiduidade, concentração e zelo ou vigilância para que o colega não perturbasse a sua aprendizagem.

Uma vez que a avaliação contínua associada à TIC deu, ao aluno, maior visibilidade do seu crescimento integral, ele foi percebendo, gradualmente, quão inócua e sem relevância é a avaliação classificatória. Neste sentido, ele propagou maciça e rapidamente os benefícios dessa nova

abordagem, facilitando a proliferação da mesma de forma positiva, levando toda a comunidade, especialmente os futuros alunos dessas disciplinas, à curiosidade de conhecer, experimentar e difundir os benefícios desse fazer pedagógico.

Como consequência do usufruto pessoal e coletivo do impacto dessa prática pedagógica, a maioria dos educandos tomou o firme propósito de aplicar essa metodologia em sua vida pessoal, social e profissional. Como fruto dessa experiência, têm-se, hoje, novos profissionais levando ao trabalho esta nova cultura de aprendizagem, aplicando-a à avaliação da qualidade do trabalho que realiza nas diversas demandas de sua vida.

Estas e outras experiências se tornaram por demais facilitadas em virtude da apropriação e aplicação dos conceitos de inovação e gestão da qualidade da educação, adotando e utilizando métodos e ferramentas específicas destas áreas, além de outras, o que nos revela que a avaliação contínua remete todos a um novo olhar para a educação, ou seja, à mudança de cultura e consequentes rupturas tanto no que se refere aos “saberes” quanto aos “fazer” pedagógicos.

Dessa forma, todos os agentes envolvidos na prática pedagógica sofrem mudanças radicais nos seus papéis, porque o aluno passa a ser agente e gerente da sua própria aprendizagem e do seu crescimento em muitos sentidos e o professor precisa redefinir o seu papel a fim de se tornar um perito organizador de oportunidades de aprendizagem e de crescimento do educando em muitos aspectos que transcendem a cultura tradicional de educação.

2.3 Reduções da evasão escolar

Os índices de trancamentos e reprovações foram reduzidos a valores desprezíveis e insignificantes se comparados com aqueles obtidos, anteriormente, utilizando o método tradicional de ensino. A avaliação contínua por si só foi mediadora e motivadora da presença do aluno em sala, pois ele passou a ter consciência dos prejuízos que teria caso estivesse ausente e, pelo fato de se tratar de uma forma prazerosa de aprender, empenhou-se para se manter presente e ativo nas aulas.

Além disso, o aluno empenhou-se para concluir a disciplina com máximo desempenho possível e cooperar pelo bom andamento da aprendizagem do colega, porque além de as atividades de avaliação contínua serem propícias para o construir coletivo do saber e da cidadania, o esforço conjunto motivou e viabilizou a elevação dos índices, notas e indicadores quantitativos da qualidade. CORDEIRO, 2009, p. 154, nos afirma que,

A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar. Para enfatizar seu aspecto formativo e desvinculá-la da associação que se usualmente entre

avaliação e notas, Perrenoud prefere falar em *observação formativa*, que, segundo ele, deve estar a serviço do acompanhamento da aprendizagem e da ação didática. A avaliação formativa deve se inscrever num contrato que demanda confiança que leve os alunos a expor suas dúvidas e seus problemas; os alunos precisam se convencer de que podem cooperar com o professor na luta contra o fracasso escolar.

Assim, obteve-se, na perspectiva qualitativa da qualidade da educação, uma consequência positiva adicional nos sentidos moral, ética e espiritual motivada pelo crescimento integral e pelos animadores números que se obtiveram diante das iniciativas de medição quantitativa e qualitativa da qualidade da aprendizagem, o que elevou o moral do aluno e o fez permanecer em sala de aula motivado, sem pressão ou imposição do professor ou da família.

2.4 Mudança edificante na prática pedagógica

Grandes, variadas e diversificadas foram às mudanças que ocorreram quando se decide adotar a avaliação contínua associada ao uso da TIC, porque demandaram métodos inovadores de planejamento, dinâmicas mais eficazes de planejamento numa estreita relação com a avaliação, a fim de que a execução ocorresse concomitante com o diagnóstico e com a capacitação para as naturais medidas contingenciais, objetivando suporte a eventuais correções nos processos de planejamento, execução e avaliação do fazer pedagógico.

A avaliação contínua exigiu adoção de metodologia de ensino apropriada, recursos didáticos adequados ao professor e aos alunos bem como mecanismos e tecnologias de apoio ao processo de avaliação. Tudo isso foi necessário a fim de que o professor disponibilizasse mais tempo e recursos ao educando e penetrasse, o mais rápido possível, no tempo e no mundo da aprendizagem do aluno.

Para o êxito da avaliação contínua, fez-se necessário um criterioso apoio institucional, uma vez que, quando se introduz mudanças, surgem, em geral, resistências e oposições, especialmente quando se adota tecnologias. Além disso, os sistemas educacionais geralmente estabelecem normais, critérios e leis que regem a avaliação da aprendizagem, o que impôs certos limites ou restrições à prática pedagógica reflexiva em curso. No entanto, as medidas de contingências promoverem superação e os frutos colhidos foram infinitamente mais valiosos se comparados com aqueles que se obtém pelas vias da educação tradicional.

2.5 Elevação quantitativa do desempenho

Neste sentido verificou-se elevação do número de alunos aprovados, chegando-se a 100% na maioria das turmas ao longo de dez períodos letivos analisados, tendo-se, em alguns poucos casos índices menores, mas nunca inferior a 94%.

Em pesquisas realizadas, objetivando a identificação da causa das reprovações, verificou-se que se tratava de alguns casos relacionados com barreiras culturais diante da metodologia de avaliação contínua e do uso da TIC, além de outros, também raros, de estudantes que, por estarem em atividade empregatícia, estiverem impossibilitados de manter a frequência e, por isso, foram reprovados por atingirem número de faltas além do permitido. O fato é que, quem compareceu a todas as aulas obteve aprovação com excelentes notas.

Um destaque dessa experiência foi a elevação da nota de cada aluno, individualmente, e da média da turma, mantendo-se, ao longo de dez períodos letivos consecutivos, mais de 90% dos alunos de todas as turmas aprovados por média, dos quais a maior parte obteve média final acima de 8,0. Estes e outras informações por si só são animadoras e suficientes para provar que a avaliação contínua é o mais eficiente mecanismo para se imprimir qualidade à educação.

Cabe destacar que, os casos de evasão ocorreram devido a trancamentos por razões pessoais ou casos de emprego, o que significa que a avaliação contínua mediada pela TIC tem um potencial imenso de manter o aluno em sala de aula, devido à motivação em busca do conhecimento e ao desejo de crescimento nos diversos sentidos da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da avaliação contínua ao longo de cinco anos (dez períodos letivos), possibilitou o estudo de uma geração de alunos, pois em média eles passam igual período de tempo na universidade, o que resultou na obtenção de um modelo de planejamento da ação pedagógica e de identificação de desafios, que propiciou o desenvolvimento de métodos que facilitam significativamente a avaliação da instituição, da prática docente e da aprendizagem, possibilitando, inclusive, a avaliação do professor feita pelo aluno, viabilizando reflexões por parte de todos (escola, educando e educador) quanto aos diversos aspectos da prática pedagógica mediada pelo professor com apoio da inovação, de métodos e ferramentas de gestão da qualidade da educação e da TIC, mas sob a égide da ação mediadora sábia do educador junto aos demais atores do processo.

Cabe destacar que, essa iniciativa exitosa só foi possível, porque se concebeu uma metodologia de planejamento na qual são especificados detalhes das atividades da escola, do

professor e do aluno, utilizando a TIC, através da qual o educador dispõe do registro de uma imensa gama de possibilidades e tópicos para profícua reflexão e fecundo diálogo, que possibilitam ao professor dar mais tempo ao educando, a fim de penetrar no tempo deste, dando-se a conhecer e conhecendo-o mais profundamente, removendo a “capa de aparência” do professor e despojando o educando; alcançando-se, com isso, uma educação real, emancipadora e de qualidade.

Quanto à avaliação contínua, cabe ressaltar a ação libertadora na qual se mergulha, pelo fato de não se estar sob a égide de mecanismos policiaiscos de julgamento de si mesmos nem sujeitos a um rótulo expresso em forma de nota, mas diante de um ambiente de plena liberdade que favorece ao aluno construir o próprio conhecimento, gerenciar a sua aprendizagem, avaliar a utilidade deste saber e, acima de tudo, refletir sobre as diversas dimensões dos “saberes” e “fazeres” metodológicos, uma vez que a prática pedagógica se conduziu sob os auspícios da liberdade e à luz do concreto, do real e, principalmente do verdadeiro sentido de se saber o que e porque avaliar o desenvolvimento do conhecimento; margeando-se, assim, numa trilha de concepção epistemológica do conhecimento em questão e dos atores implicados nos diversos estágios da ação docente, discente e escolar.

Estas experiências viabilizaram vivências concretas com uma prática docente significativa e emancipadora, que possibilitaram à instituição educacional um gerenciamento da qualidade institucional e do processo ensino e aprendizagem em todas as suas dimensões, desde o nível do aluno individual, passando pela turma e pela prática docente, indo até o nível da gestão da qualidade da educação em sentido mais abrangente. Isso se deu através da obtenção de informações de diversas naturezas e formatos, o que conferiu ao método versatilidade para a sua aplicação nos diversos ambientes escolares e acadêmicos.

Por fim, o estágio de maturidade que o método alcançou possibilitou a sua aplicação em realidades diversas em termos de conteúdo, área de conhecimento e natureza da instituição educacional, transcendendo-se os ambientes escolares e acadêmicos, chegando-se às empresas, o que nos deixou patente a necessidade de popularização dessa ciência.

REFERÊNCIAS

J. A. RODRIGUES et all. “Aplicações Multimídia em Inovações no Ensino de Programação de Computadores”, WorkShop sobre Educação em Informática 2000 – WEI 2000, Curitiba 2000.

- J. A. RODRIGUES et all. **“Uma Inovação Tecnológica no Ensino de Informática em Engenharia”**, XXVII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Natal 1999.
- J. A. RODRIGUES et all. **“Metodologias para o Ensino de Programação de Computadores”**, Conferência Internacional de Educação em Computação e Engenharia – ICECE 2000, São Paulo 2000.
- J. A. RODRIGUES et all. **“O Papel da Pedagogia e da Andragogia no Ensino de Computação em Engenharia”**, Conferência Internacional de Educação em Computação e Engenharia – ICECE 2000, São Paulo 2000.
- H. LUCK. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**, Editora Vozes, 1994.
- GOMES, SUZANA DOS SANTOS. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SANT’ANNA, ILZA MARTINS. **Porque avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BROUSSELE, ASTRID (Org.). **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. (Broussele ... [et all], tradução de Michel Colin).
- HOFFMANN, JUSSARA MARIA LERCH. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FELTRAN, R. C. DE SANTIS; BARREIRO, A. C. DE MÉO; BARREIRO, JOÃO CARLOS. **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2003.
- ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 1998.
- PAIVA, L. F. R de. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In: FELTRAN, R. C. S (org.) **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papirus, 2002. (coleção magistérios: formação e trabalho pedagógico).
- SANTOS, C. R. **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- SCARON, G. Concepções de Língua e Reflexos na Prática do Professor. In: **Manual de redação da PUCRS**. 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/manualred/textos/texto7.php>>. Acesso em: 15/jul./2015.
- ARAÚJO, Célia Maria de. **Educação e tecnologia** / Célia Maria de Araújo, Marcos Aurélio Felipe. Natal-RN: EDFURN, 2007.



CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

