

AVALIAÇÃO: PRÁTICA CONSTITUINTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Alessandra de Oliveira Maciel¹

Grasiany Sousa de Almeida²

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro³

José Airton de Freitas Pontes Júnior⁴

RESUMO

O texto tem como objetivo compreender a avaliação no processo de ensino e aprendizagem como uma das práticas fundantes da ação docente no ensino superior. A avaliação educacional é uma atividade necessária e constante no trabalho docente e acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem. O procedimento metodológico foi de abordagem qualitativa utilizando as técnicas de coleta de dados bibliográficos e documentais relacionados à legislação educacional referente ao tema. Os dados apontaram que existe uma mudança de perspectiva dos docentes, em especial dos atuantes no contexto universitário, em relação às práticas avaliativas, permitindo a reflexão e discussão da formação pedagógica durante todo o curso e não somente em disciplinas ou atividades pedagógicas. Conclui-se que se torna necessária a promoção, por parte das universidades formativas, de discussão, estudo, conhecimento e compreensão da avaliação do processo de ensino e aprendizagem como aspecto fundante do exercício profissional docente.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é uma atividade necessária e constante no trabalho docente e acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem. À medida que os resultados das avaliações são comparados, o professor tem a possibilidade de observar os progressos, as dificuldades e, a partir de uma análise reflexiva, reorientar sua ação pedagógica. Desse modo, a avaliação não deve ser compreendida como um ato isolado, mas sim articulada às demais atividades da prática docente.

De acordo com Sordi e Ludke (2009), avaliação da aprendizagem é um componente constitutivo da ação docente que exerce forte influência na forma de agir dos professores e que merece atenção por parte dos pesquisadores no sentido de compreender a forma como essa avaliação é praticada.

A temática da ação docente vem sendo retratada de forma mais intensa nas pesquisas e estudos a partir das décadas de 80 e 90, envolvendo temáticas sobre ensino, formação inicial e

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), alessandragomaciel@gmail.com;

² Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), grasianysa@gmail.com;

³ Doutoranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), renata.russo@uece.br;

⁴ Professor Orientador: Doutor em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), jose.airton@uece.br;

(83) 3322.3222

continuada, e práticas pedagógicas. No entanto, as reflexões teóricas sobre a prática docente, especificamente a prática avaliativa, em cursos de ensino superior, sua natureza e suas especificidades não têm sido a tônica das discussões na Universidade, embora alunos e professores universitários estejam submetidos cada vez mais às mudanças no campo da avaliação educacional. Apesar de estarem envolvidos nesse cenário, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações do ato de avaliar no processo de ensino e aprendizagem dentro da universidade (CHAVES, 2004).

Desta forma, temos como objetivo compreender a avaliação no processo de ensino e aprendizagem como uma das práticas fundantes da ação docente no ensino superior. Os conceitos de avaliação e sua relação com a prática docente, contemplada no decorrer do texto, podem subsidiar tanto o aluno no seu desenvolvimento cognitivo, quanto o professor no redimensionamento de sua prática docente.

METODOLOGIA

Para atingirmos a finalidade investigativa, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa juntamente com as técnicas de coleta de dados bibliográficos referentes ao tema e documentais relacionados à legislação educacional – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Com o intuito de proporcionarmos o entendimento acerca da investigação, nosso escrito foi estruturado em dois momentos. O primeiro versou as dimensões históricas e conceituais da avaliação do ensino e aprendizagem descritos por estudiosos da avaliação, visto que acreditamos na necessidade da conceituação para a compreensão do objeto de estudo em pauta. Posteriormente discorreremos sobre a relação entre a avaliação e a prática docente como caminho para reflexão e ajustes pedagógicos em sua atuação. Abordaremos também, como a avaliação é apresentada nos documentos legais. Em seguida, as considerações e referências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação e suas dimensões conceituais e históricas

Iniciamos as discussões dessa seção resgatando alguns aspectos históricos e esclarecendo o conceito de avaliação, que de um modo geral, está relacionado a julgamento, atribuição de valor a partir de critérios pré-determinados. Diariamente avaliamos e somos avaliados. Dessa forma, avaliar é parte da condição humana e está presente em diferentes situações, como ilustra Vianna (2000, p. 22), “Sem dúvida, desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem [...]”.

Na educação, o uso da avaliação não é recente. Os chineses já em séculos bem anteriores, e, posteriormente, os filósofos gregos, demonstravam dar importância a essas práticas em várias situações de ensino e aprendizagem. Contudo, as avaliações sistemáticas de programas, projetos e produtos educacionais ganharam destaque a partir do século XX, sob a extensão das ciências, como a Psicologia, a Sociologia e a Economia, amparadas pelos estudos matemáticos e estatísticos, dentre outros, contribuindo para o nascimento de novos enfoques teórico-metodológicos desse campo do conhecimento. Foi nesse momento que surgiu o termo “avaliação educacional”, cujas bases foram estabelecidas inicialmente pelo educador norte-americano Ralph Tyler na década de 1930 do século passado. A respeito das mudanças trazidas para a educação, Vianna (1989, p. 17) afirma que a avaliação “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”.

Nesse sentido, Arredondo e Diago (2009, p. 31) afirmam que

O termo avaliação, proveniente do mundo da indústria, sofreu uma profunda transformação histórica desde que foi implantado e divulgado no campo da educação, há apenas um século. Desde que Tyler, nos primeiros anos da década de 1930, introduziu o termo “avaliação educacional”, seu âmbito de estudos só fez se estender.

A definição da palavra avaliação tem origem do latim *valere*, cuja tradução é ter ou dar valor a algo, tornar digno. Na perspectiva educacional, avaliar faz referência aos “[...] processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo” (LEITE apud MOROSINI, 2000, p.461).

Na compreensão de Luckesi (2008, p. 86), o conceito de avaliação está relacionado a julgamento. Para o autor, a avaliação serve com alicerce para os professores “[...] tomarem decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento”. Na mesma perspectiva, Hoffman (2000) aponta a avaliação como instrumento de trabalho do professor que contribui para o crescimento, aprimoramento e emancipação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto a avaliação nem sempre faz parte da formação docente ou que, na maioria dos casos, fica limitada a apenas uma aula ou unidade isolada, como lamenta Vianna (1992). O referido autor ainda afirma que a avaliação tem por objetivo “gerar conhecimentos que levem a decisões que tenham consequências imediatas na prática educacional” (VIANNA, 2014, p.179). Deste modo, no contexto educacional a avaliação é imperativa e necessita de uma metodologia que possibilite a coleta de informações para uma tomada de decisão fundamentada.

Mas para chegarmos a essas discussões o conceito de avaliação passou por algumas modificações ao longo dos anos. Como forma de historiar as transformações conceituais vivenciadas pela avaliação ao longo dos tempos, optamos em dividir os principais aspectos em seis momentos (ARREDONDO; DIAGO, 2009; SILVA NETA, 2013). Assim, apontamos como primeiro momento a compreensão de avaliação como medida. Nos Estados Unidos, no século XIX, com as primícias dos exames, estabeleceram-se comitês e associações para produzirem testes padrão. Nas primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal estava agregada à realização de testes, firmando o caráter comportamental à avaliação. Essa concepção estava fundamentada na Psicologia Comportamental (Skinner, Watson), localizada nas diferenças individuais entre pessoas.

Como segundo momento: avaliação considerada como grau de consecução dos objetivos. Esta ideia de avaliação desenvolveu-se nas décadas de 1930 e 1940. Graças aos estudos de Tyler, a educação passou a ser idealizada como um processo sistemático, com o objetivo de produzir mudanças na conduta dos educandos mediante a instrução. Avaliação foi concebida como dispositivo que permitiria comprovar o nível de consecução dos objetivos propostos. Tyler em seus escritos, na década de 1940, sugeriu atividades avaliativas diversificadas, tais como: escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação.

Já no terceiro momento a avaliação foi considerada na totalidade do sistema educacional. Nesta concepção, desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970,

destacaram-se as ideias de Cronbach e Scriven. De acordo com Vianna (1998), Cronbach advertiu para a necessidade de avaliar, de ir além de um julgamento final sobre algo. A avaliação deveria ser compreendida em seu sentido mais amplo: atividade diversificada que determina a tomada de vários tipos de decisão. Contemporaneamente, Scriven apresentou a ideia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação (programas, currículos, materiais e desempenho dos alunos) (VIANNA,1998).

Essa concepção de avaliação ocasionou uma melhoria na aprendizagem e no rendimento dos estudantes, assim como em outros aspectos que afluem em um programa educacional, isto é, professores, recursos, conteúdos, atividades, métodos e programas. Estabeleceram-se os termos “avaliação formativa” e “somativa”: a primeira transcorreria ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com o intento de gerar informações úteis para ao refinamento das ações; e a segunda, determinaria o mérito, o valor final de um programa ou da metodologia utilizada, com o objetivo de favorecer a tomada de decisão em relação à continuidade ou a sua substituição.

No quarto momento, por volta da década de 1970, novas tendências avaliativas foram deliberadas, a avaliação passa a ser orientada em duas perspectivas: a dos estudantes e a tomada de decisão sobre o programa ou método. A avaliação incide na transformação ocorrida na aprendizagem do educando em decorrência de um ato educacional sistemático, mediante o prévio estabelecimento de objetivos educacionais, momento este, em que se discutiam as taxionomias (Bloom, Mager e Gagné). Os objetivos operativos se destacaram como indicadores de sucesso de um programa que acarretou a necessidade de contrabalançá-lo por meio de uma avaliação criterial, que fornece informação da situação de cada estudante em relação aos objetivos de ensino preditos, em vez de avaliá-lo por comparação com um padrão ou critério normatizado.

O quinto momento foi denominado de proliferação dos modelos, tendo os anos 1970 e 1980 como demarcações desse processo de proliferação. Os modelos avaliativos estiveram integrados a dois paradigmas sobre avaliação: os baseados na avaliação de abordagem quantitativa (paradigma quantitativo) e os baseados na avaliação qualitativa (paradigma qualitativo). Não obstante o foco de ambos os paradigmas sobre avaliação (quantitativo e qualitativo) ser bem distinto e seus traçados diferenciados, ambos coabitam nos territórios de aprendizagem.

Por fim, o sexto momento foi caracterizado por uma avaliação globalizada, formativa e integradora. Foi desenvolvido após a promulgação da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), na década de 1990. Já em 2002, a Lei de Qualidade do Sistema

Educacional (LOCE), idealizou avaliação como diferenciada. Este movimento ocorreu na Espanha e difundiu para outros países.

A melhoria da qualidade do ensino exige ampliar os limites da avaliação para que possa ser aplicada de modo efetivo ao conjunto do sistema educacional (Lei Orgânica 9/95 LOPGESE, exposição de motivos). Isto está em consonância com o que era expresso no preâmbulo da LOGSE (1990): ‘A lei atribui uma simples importância à avaliação geral do sistema educacional [...]. A atividade avaliadora é fundamental para analisar em que medida os diversos elementos do sistema educacional estão contribuindo com a consecução dos objetivos previamente estabelecidos. Por isso, há de se entender à atividade educacional em todos os seus níveis alcançando a todos os setores que dela participam’ (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 27).

Percebemos, na trajetória histórica da avaliação, modificações na compreensão de sua definição. Primeiramente se caracterizou por efetivar medida, depois sendo atribuída ao alcance dos objetivos e na sequência inserida na totalidade do sistema educacional. Já na década de 1970 predominou a avaliação que concebesse a transformação na aprendizagem do estudante, logo após, a avaliação adotou modelos qualitativos e quantitativos, e assim, nos anos 90, a conjuntura educacional e política demandou uma legislação educacional que caracterizasse a avaliação como formativa, diferenciada e integradora do processo ensino-aprendizagem.

Consideramos que a avaliação ultrapassa a esfera dos resultados, impulsiona os docentes à tomada de decisão para o avanço da aprendizagem dos estudantes. É o exercício de estímulo ao conhecimento dos estudantes e de aperfeiçoamento das práticas docentes. (SILVA NETA, 2013). Desse modo, ao professor, além dos conhecimentos específicos que permeiam o curso de licenciatura, se fazem necessários os conhecimentos didáticos e pedagógicos, que perpassam pelo planejamento, ensino e avaliação.

Diante desse contexto, trataremos no ponto a seguir sobre a relação da avaliação com a prática docente a partir de alguns teóricos e da legislação educacional.

Avaliação e Prática docente

Nos últimos anos a avaliação do ensino e aprendizagem antes referida aos docentes e discentes ultrapassa os limites da sala de aula. A sociedade exige que os educandos apreendam conhecimentos e que possam conseguir “sucesso” pessoal e profissional com os ensinamentos repassados pelo professor. (AMARAL, 2010). O ato de aprender abrange conhecimentos e a interação entre este e os sujeitos, constituindo a dinâmica entre ensino e aprendizagem, o que pode se dar com base em diferentes compreensões, dependendo da postura do professor.

Com o ato de avaliar não é diferente, tendo em vista ser um componente do processo de ensino e aprendizagem, e que depende das concepções e posicionamentos teóricos assumidos pelos professores. Portanto, para compreender o papel exercido pela avaliação nesse processo, é importante perceber os principais conceitos que fundamentam os julgamentos feitos pelos professores ao avaliarem, ou seja, os preceitos valorativos presentes no ato de avaliar que ancoram o julgamento do desempenho dos alunos (SACRISTÁN, 1991).

Nesse sentido, é necessário compreender o significado das ações de planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo, aspectos estes que envolvem o trabalho didático. A avaliação constitui-se como ação necessária e constante do trabalho docente e, em consequência, da formação de professores, na qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (1994, p.195) entende que

Através da avaliação, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Pensando em prática docente, Barbosa (2012, p. 3) diz que avaliar pode significar “um conjunto de ações, de escolha dos sujeitos educacionais, que auxilia no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e do próprio professor”. Nesse seguimento, a avaliação se coloca como um desafio para o professor, pois exige a busca pela inovação, mudança na postura profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto ao seu posicionamento perante os resultados por ela evidenciados.

Santos e Varela (2007) afirmam que esta avaliação exige uma reflexão crítica sobre à prática, diante dos avanços, resistências e dificuldade que se apresentam, buscando a tomada de decisões sobre o que, e como superar os obstáculos que possam estar impedindo a aprendizagem dos educandos. Diante dessa problemática, compreendemos que o professor deverá mobilizar os conhecimentos que fazem parte de seu repertório de saberes na busca da resolução do desafio que se apresenta em sua prática educativa para uma tomada de decisão consciente e intencional (SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, Shulman (2005, p. 11) apresenta o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que “[...] representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos”. Ressalta, ainda, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que distingue um excelente professor de outro que apenas sabe a sua disciplina, ou seja, é um professor que articula o conhecimento da matéria

às atividades e experiências de forma a estimular e envolver os estudantes para uma melhor compreensão e aprendizagem.

Por esse ângulo, Tardif (2014, p 39) mostra que o professor deverá conhecer a matéria, a disciplina, o programa, os conhecimentos relativos à ciência da educação e da pedagogia, além de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência, pois

Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Desta forma, consideramos que a prática docente, em sua multiplicidade, requer não só o domínio de saberes específicos, como também de habilidades para conduzir e estimular o processo de aprendizagem, selecionar e organizar conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação. Gradativamente, essas habilidades vão se transformando em ações com significado e sentido para outras ações profissionais, incorporando assim, a capacidade de observar, questionar e analisar sua prática de forma reflexiva no ambiente acadêmico. Tardif (2014) considera que o docente não somente domina saberes e conhecimentos, como também transforma e produz saberes na sua prática cotidiana, a partir do momento em que exerce a ação reflexiva sobre sua prática pedagógica. Na mesma perspectiva, Ghedin (2006, p. 148) revela que:

[...] o paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos.

Diante das conceituações sobre prática docente, reconhecemos o aspecto avaliativo como uma das especificidades da ação, uma vez que é no exercício da docência que estes são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor. Desse modo, nos aproximamos nesta pesquisa da compreensão de formação, saberes e práticas avaliativas como categorias articuladas ao desenvolvimento profissional docente.

No mesmo sentido, Tardif (2014) assevera que tais articulações são mobilizadas na ação cotidiana, no exercício profissional em sala de aula e nas relações estabelecidas entre o professor e os diferentes sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem. A prática está inserida no processo de humanização do ser humano, pois, em seu contexto faz parte de uma estrutura cultural e social. Essas influências estão diretamente ligadas a alguma prática quando emergida no ambiente educativo, uma vez que existe interação, participação e

envolvimento dos movimentos coletivos e emancipatórios da prática educativa (FRANCO, 2012).

Aproximando-nos da legislação educacional, destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 24º, inciso V, informa cinco itens relacionados à avaliação. Destacamos o item “a”, que apresenta a avaliação como “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”. (BRASIL, 1996). Desta forma compreendemos que o artigo mencionado aponta a necessidade da avaliação se desenvolver de modo contínuo, que os docentes precisam estar vigilantes aos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas por seus discentes, bem como as atividades que serão realizadas em sala de aula a fim de promoverem a composição do processo avaliativo. Lembrando que nesse processo os estudantes são sujeitos que trazem suas vivências diferenciadas, aspecto que enriquece e diversifica a prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial em nível superior definidas pela Resolução CNE nº 02/2015, apontam que a docência corresponde à ação educativa envolvendo conhecimentos específicos interdisciplinares e pedagógicos a partir da formação inicial e continuada visando a preparação e o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. (BRASIL, 2015). As habilidades avaliativas também foram citadas nos Art. 7º e 8º, da mesma DCN, assinalando que o egresso do curso de licenciatura deve estar apto a

[...] VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; [...]

[...] X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; (BRASIL, 2015, p. 7 e 8).

De acordo com Chaves (2004), as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam contemplar em seus Projetos Pedagógicos ações articuladas de modo que cada curso e cada professor vislumbrem, de forma clara, o perfil de profissional que se propõem a formar e que haja a compreensão do papel de cada uma das disciplinas do curso no contexto dessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto pelos teóricos, consideramos que pensar em avaliação é compreendê-la como um momento que favorece a tomada de decisão por parte do docente. É assumir uma concepção de que essa atividade não tem fim em si mesma, mas que oportuniza um feedback com o qual o professor poderá redimensionar sua prática docente, propiciando assim, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Favorece também, o entendimento de como o aluno está reagindo frente aos conhecimentos ministrados, a partir da análise dos resultados. Portanto, a avaliação requer um processo de reflexão crítica sobre a prática, onde se buscam os avanços e as dificuldades, além de impulsionar o estabelecimento de caminhos para superação desses obstáculos.

Nessa perspectiva, o professor elabora na formação conhecimentos que, por sua vez, são ressignificados na prática. Um profissional reflexivo repensa continuamente seus objetivos, suas metodologias, suas práticas avaliativas, comprovações e seus saberes, adentrando em um caminho cíclico constante de aprimoramento, posto que teorize sua própria prática. Essa postura reflexiva permitirá a constituição e a evolução de uma ação docente responsável e consciente. Tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem são formas para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento, além de ser um fator que permite ao professor aperfeiçoar sua atuação, pois irá avaliar e adequar sua proposta às necessidades dos educandos (ZABALA, 1998).

Consideramos uma mudança de perspectiva dos docentes, em especial dos atuantes no contexto universitário, em relação às práticas avaliativas, permitindo a reflexão e discussão da formação pedagógica durante todo o curso e não somente em disciplinas ou atividades pedagógicas. É necessário que as universidades formativas e demais instituições possam promover a discussão, o estudo, o conhecimento e a compreensão da avaliação do ensino e aprendizagem como aspecto fundante do exercício profissional docente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 39-54, 2010
- ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.
- BARBOSA, F. R. P. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX. Caxias do Sul: 2012

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, 2015.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: **27ª Reunião Anual – ANPED**. Caxambu, 2004. Anais, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf> Acesso em: 15 jun. 2017.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção do pré-escolar à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008

MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SACRISTAN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SANTOS, M. R. da; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada-España, ano IX, nº 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SILVA NETA, M. de L. **Práticas avaliativas na docência universitária: um estudo comparativo**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SORDI, M. R. L. de LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIANNA, Heraldo M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.
- VIANNA, Heraldo M. Avaliação Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p 100-105. 1992.
- _____. Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 17, p 73-136. 1998.
- _____. **Avaliação Educacional: teoria - planejamento - modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.
- _____. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 148-195, 2014.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.