REINEC

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS CIENTÍFICOS

ISSN 2363-5058

ENFOQUE TEÓRICO SOBRE AVALIAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR

ENFOQUE TEÓRICO EN LA EVALUACIÓN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Maria de Lurdes Quaresma Dantas[1]
José Rivamar de Andrade[2]

RESUMO: O presente artigo apresenta um material rico a respeito da avaliação e do rendimento escolar, visto que traz em seu teor as concepções pedagógicas e o significado da avaliação no contexto escolar, iniciando pelos aspectos históricos de uma pedagogia tradicional passando pela pedagogia tecnicista, e indo pela questão da avaliação com foco na classificação ou na qualificação.

Palavras-Chave: Avaliação. Rendimento Escolar. Concepções. Significados.

RESUMEN: Este artículo presenta un rico material sobre la evaluación y el desempeño escolar, ya que trae en su contenido las concepciones pedagógicas y el significado de la evaluación en el contexto escolar, partiendo de los aspectos históricos de una pedagogía tradicional pasando por la pedagogía tecnicista, pasando por la pregunta de evaluación. con un enfoque en la clasificación o calificación.

Palabras clave: Evaluación. Rendimiento escolar. Concepciones. Significados.

[1] Mestres em Educação pela Universidad San Carlos.
[2] Mestre em Sistemas Agroindustriais – UFCG; Especialista em Língua, Linguística e Literatura – FIP.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar sempre foi uma prática necessária quando se pensa em adotar uma nova postura, á partir de um novo ensinamento. Portanto, a avaliação se faz presente em todas as dimensões da atividade humana.

Para avaliar, há que se ter algum referencial, por isso, são atividades da avaliação, o julgamento e a comparação. Autores como Dalben (2005) consideram a avaliação uma atividade organizada e sistemática, que nos orienta a uma tomada de decisão.

No contexto escolar, a avaliação se referencia pelos objetivos a serem atingidos, no momento em que se realiza o planejamento do que se pretende.

Segundo Villas-Boas (1998), a avaliação no contexto escolar, deve se prestar a uma transformação social, que normalmente vai além dos objetivos estanques, propostos para uma aula. Neste caso, a autora, parece compreender que a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

Segundo Caldeira (2000), a avaliação, em qualquer nível de ensino que ocorra, estará sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico. Ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma e, estaria delimitada por uma determinada corrente teórica e prática pedagógica condizente com esta.

Quando se pensa em avaliar um determinado processo de ensino e de aprendizagem, estamos lidando com uma intencionalidade no fazer pedagógico, que organiza, de alguma maneira o que ocorre na prática.

Àlvarez Méndez (2002), nos orienta que o referencial teórico relacionado a uma prática pedagógica é quem dá sentido ao processo avaliativo. Nesta visão, a avaliação necessita de um substrato teórico que lhes confira uma coerência epistemológica.

Assim, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Neste caso, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo novos conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Nesta direção, na observação de Sordi (2001), uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Quando se pensa em um professor, estamos também relacionando a este, a tarefa de avaliador. Avaliador, não somente de conteúdos, mas de sentidos e significados que são conferidos a esta avaliação. Cabe-nos portanto indagar, quais as concepções pedagógicas que subjazem a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem, no contexto escolar?

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, trataremos de discutir, a prática avaliativa de pelo menos quatro concepções pedagógicas, a saber: a) As práticas da Pedagogia Tradicional, utilizadas à partir do século XVI, onde avaliação e exame ou “prova” se equivalem; b) A Pedagogia Tecnicista, onde a avaliação seria uma espécie de medida da aquisição de um determinado conteúdo ou domínio de uma habilidade; c) A prática avaliativa como instrumento de classificação e regulação do desempenho do aluno e, d) a concepção qualitativa da avaliação.

2.1 AS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Historicamente, a partir do século XVI, a prática corrente nos colégios católicos, com relação à avaliação, eram os exames e “provas”. Avaliar era sinônimo de verificação, aferição da aprendizagem. Neste sentido, Luckesi (2003) nos informa que,

> A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John

> Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16)

No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período. Segundo o mesmo autor, na China, há pelo menos três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército.

A prática avaliativa, na forma de exames, se consolida com a ascensão da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento, no caso da aristocracia, recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. Neste contexto é introduzido o exame de admissão para o serviço público, como um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática. Assim, sintonizado com a prática capitalista, o exame é reforçado como forma de avaliar, no contexto educacional.

Ao longo do século XIX, o Estado toma o controle dos processos de certificação, mantendo os exames, como forma democrática de ascenção por mérito (AFONSO, 2000).

Luckesi (2003) acredita que na prática, as escolas públicas brasileira ainda utiliza, do ensino básico ao superior, exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de "Avaliação da aprendizagem escolar", mas, na verdade, continuamos a praticar "exames" (p. 11).

Essa prática que, segundo ele, ainda acontece nas escolas e, em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (o extinto "Provão"), e que, segundo ele, mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (p.8).

À partir dessas considerações, orienta-nos que uma das primeiras concepções da avaliação, ainda permanece enquanto prática em nossas escolas, ou seja, a de que avaliar é examinar.

2.2 A PEDAGOGIA TECNICISTA: MEDIR PARA AVALIAR

Avaliar para medir o desempenho é uma outra concepção, que vigorou durante o século XX, principalmente nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. O Desenvolvimento da Psicologia e seus aportes em termos de medidas de habilidades e aptidões superestimaram os conceitos de mensuração.

Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir, diversos atributos, mesmo os mais subjetivos como a inteligência, por exemplo, teste criado por Binet e Simon (1905).

Houve então, uma onda de mensuração de comportamentos por meio de Testes, o que propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir:

> Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração quantificação de resultados. (p. 17).

Um outro ângulo para se observar a contribuição da Psicologia à avaliação educacional, refere-se aos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem. Essa abordagem considera que a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, medida. Tais estudos fundamentam a chamada "Pedagogia Tecnicista", conforme explica Caldeira (1997):

> A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o "status" de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (p. 53)

Medir com o intuito, somente de avaliar, sem se levar em conta as mudanças comportamentais e atitudinais, apenas servindo para quantificar resultados é bem da lógica Positivista de raciocinar.

Neste sentido, Bloon et al (1975) orienta que,

> A avaliação, neste caso, é conceituada como a sistemática de dados por meio da

> qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem (Bloom et al., 1975, p. 23).

Portanto, ela visa a comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos (comportamentos) predefinidos e assim, poderia ser reduzida à uma medida, separando o processo de ensino de seu resultado.

Segundo Hadji (2001), "medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável" (p. 27). Para esse autor, a ideia da avaliação como uma medida dos desempenhos, faz parte da lógica de pensamento dos professores e, frequentemente, dos alunos.

Nos casos de medida, é preciso contar com a possibilidade de erro. Assim, a redução da avaliação a uma mera medida, mais especificamente a uma "prova" ou "exame implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação.

3 AVALIAÇÃO PARA CLASSIFICAR OU PARA QUALIFICAR

3.1 A PRÁTICA AVALIATICA COMO FORMA DE CLASSIFICAR

A prática da avaliação para classificar é uma das mais tradicionais na escola. Ela nos reporta a possibilidade de classificação do desempenho por meio da avaliação.
Perrenoud (1999) acredita que a avaliação,

> (...) é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11)

Para o autor, a avaliação no contexto escolar, assume a função tradicional da certificação, no sentido que, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames.

Mas, numa outra percepção, uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e, sobre o domínio adquirido na dimensão em questão.

Segundo o autor, a vantagem de uma certificação instituída é justamente a de
não precisar ser controlada e de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. (p. 13).

Segundo Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. No caso da avaliação somativa, segundo Sordi (2001), seria o fruto do que poderia ser demonstrado pelo aluno, em situações pré-definidas pelo professor, culminando numa nota. Trata-se pois, de um viés burocrático que nada acrescenta a aprendizagem de forma global.

No caso da lógica Formativa, há uma preocupação com o processo e apropriação do saber pelo aluno, mediado pelo professor, com a finalidade da regulação da aprendizagem. Neste caso o aluno é envolvido no processo, interagindo com o mesmo, não ficando numa situação de passividade. Ele participa ativamente do processo de aquisição do conhecimento.

Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que,

> (...) sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19).

Observe-se que na prática, as duas lógicas convivem, a diferença reside na posição do educador, em definir a sua autonomia, na concepção de avaliação adotada.

3.2 AVALIAÇÃO QUALITATIVA OU AVALIAR PARA QUALIFICAR

Saul (1988) comenta que, com relação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, muitas críticas surgiram, principalmente à partir de 1960, sobre esses modelos de avaliação. Neste sentido, houve um movimento em busca de soluções alternativas, dentre as quais, o modelo qualitativo de avaliação. Esta nova concepção,

baseia-se na compreensão dos significados apreendidos no processo avaliativo. Neste caso, a avaliação passa a considerar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo.

Também, segundo a mesma autora, "a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo". (SAUL, 1988, p. 47).

Tarta-se do que a autora considera como avaliação emancipatória que é, ao mesmo tempo: crítica, institucional e de criação coletiva. Sobre esse assunto Demo (2004) declara:

> A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (p. 156)

Esteban (2003), opinando sobre o assunto, considera que a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão
dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. Nesse sentido, afirma:

> A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26)

Desta forma, embora não se possa negar que a abordagem qualitativa foi um avanço em termos de avaliação escolar, ela ainda não parece ser suficiente para a reconstrução da prática avaliativa, pois, segundo Esteban (2001), ainda mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social na constituição da subjetividade.

4 A AVALIAÇÃO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

À partir de 1996, o Brasil, através da A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 28o e 23o, com o objetivo de estabelecer uma base legal, para dar suporte a implementação de políticas públicas para atender a uma demanda das comunidades rurais, estabeleceu que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definir-se o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias, considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem incentivado o fracasso escolar.

Dessa forma, se inicia um ciclo de fortalecimento às políticas públicas de apoio às demandas da diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo. A ideia foi de lançar-se um conjunto de princípios e procedimentos que visavam legitimar a identidade própria das escolas do campo.

Em seus Artigos 3°, 6° e 7°, respectivamente, a Resolução indica, que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; proporcionar Educação infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que os sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimentos escolar do campo, salvaguardando, os princípios da política da igualdade.

4.1 REALIDADE DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Diversas pesquisas sobre o assunto (INEP, 2002; GEPERUAZ, 2004) revelaram uma série de dificuldades na manutenção desse projeto. Dentre elas, que, apesar das Escolas do Campo totalizarem

mais da metade das escolas públicas brasileiras, 64% delas são multisseriadas. Suas condições são, em geral precárias e, consequentemente com pouco aproveitamento dos alunos. Há casos em que a distorção, em termos da idade-série, chega a 81%. Entre os professores que nelas atuam, pelo menos 10% possui apenas possui o ensino fundamental completo, 87,5% possui o Magistério, e menos de 1% concluiu o ensino superior. (GEPERUAZ, 2004).

Observou-se ser comum a precariedade da estrutura física; as dificuldades de transporte, longas distâncias percorridas por professores e estudantes para chegar à escola, a oferta irregular da merenda, e a necessidade dos estudantes realizarem atividades produtivas em face das precárias condições de vida no campo. É provável que essas particularidades, certamente, comprometem o processo de ensino-aprendizagem e provoca infrequência e a evasão nas turmas.

Os professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, sendo forçados a assumir outras funções, além da docência, a saber: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. Eles também enfrentam interferências no trabalho advindas das secretarias de educação, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função da instabilidade no emprego.

Os professores enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente, incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado.

Um dos principais problemas é a falta de preparo dos educadores quanto a lidar com classes multisseriadas. Não há um treinamento específico, tornando assim a tarefa de educar muito cansativa e estressante.

Também no meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dispensam às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas das cidades, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para a realizar as ações.

Essas situações no conjunto associam a multissérie prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la "um mal necessário" e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem ocorra.

No caso do processo de avaliação, este fica também prejudicado, pois os educadores terão que formular diversas estratégias para atender individualmente os estudantes sob sua responsabilidade.

São desafios que envolvem a realidade sócio-econômica-política-ambiental, cultural e educacional do campo, em que se destacam: a degradação das condições de vida, que resulta na intensificação da migração campo-cidade; e o fortalecimento de uma concepção urbano-cêntrica de mundo que, generaliza a ideia de que o meio urbano é superior ao campo.

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. Mas na prática, o que acontece é um currículo deslocado da cultura das populações do campo, inspirado em compreensões que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo.

Muito certamente, e para facilitar o desenvolvimento das aulas e as avaliações, nas classes multisseriadas é possível uma certa confusão no sentido de se compreender a avaliação como a mensuração de conhecimentos adquiridos, considerando-se apenas o que foi ensinado pelo professor nas aulas. Neste sentido, Gatti (2003) afirma que,

> É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de

> avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (p. 110)

Neste caso, uma realidade que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros, tende a possibilitar uma delimitação de lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagens à priori.

Para Esteban (2004, p. 85), a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.

O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças. Contudo, em relação ao processo de avaliação qualitativa no cotidiano escolar, Esteban (2003) assinala:

> Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a redefinição das práticas em consonância às novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídas ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõem o estabelecimento de questões mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem. (p. 27)

Além disso, com base nesta análise acerca da Avaliação Escolar, refletindo-se às classes multisseriadas, concluímos que o processo de avaliação adotado atualmente, parece estar intimamente relacionado às mudanças que vêm ocorrendo em relação ao atendimento às demandas sociais, com relação a adoção de práticas pedagógicas mais adaptadas às realidades, inclusive do meio rural. Nessa perspectiva, o processo escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória.

Por essa razão, consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, dificuldades e peculiaridades, certamente constituirão um novo panorama escolar, quer certamente dará novos sentidos à práxis da avaliação.

5 MATERIAL E MÉTIDO

A pesquisa propõe-se a um estudo bibliográfico, no qual concentra-se um esboço teórico acerca da avaliação e do rendimento escolar. Desta feita, constitui-se em material rico de informações que representa, potencialmente, um valioso subsídio para qualquer iniciativa de intervenção que porventura se caracterize necessária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo remete à necessidade de considerar que o professor que atua com crianças que estão em fase de desenvolvimento neurológico, cognitivo e linguístico merece formação continuada para o entendimento das relações biopsicossociais envolvidas na ocorrência do desenvolvimento acadêmico normal destas crianças, pois somente assim conseguiremos uma participação efetiva destes profissionais, não apenas na identificação precoce dos problemas de aprendizagem de origem pedagógica ou social, como também na sua participação em equipes de profissionais que realizam diagnóstico para verificação de disfunção neuropsicológica, o que muito contribuiria para a diminuição de "rótulos" sobre os problemas escolares, bem como para um maior aproveitamento destas crianças em sala de aula.

7 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J**. Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizagen**. Argentina: Troquel, 1975, Tomo 1.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CALDEIRA, Teresa, P. **A cidade dos muros**. São Paulo, Editora 34/Edusp.2000.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos**: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

_____. (org.) **Ser professora**: avaliar e ser avaliada. In: _____. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

_____. **O Que sabe quem erra**? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

GEPERUAZ. **Relatório da pesquisa "Classes Multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica", apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem***:* um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação**: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. Pró posições, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.