

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E O FAZER PEDAGÓGICO

PLANNING, EVALUATION AND PEDAGOGICAL DOING

Cássia Fabiane dos Santos Souza 1

Sandra Regina Geiss Lorensini 2

Resumo: Este artigo objetiva entender as implicações da organização do ensino na educação, pensar alternativas didáticas da educação infantil e anos iniciais. Apresenta discussões em torno do exercício do planejamento no espaço escolar, dando elementos ao futuro professor para compreender a complexidade deste fazer que se traduz em atividade quase que exclusiva do próprio fazer docente. Nossa intenção na produção deste artigo, poder-se-ia dizer, não ter a pretensão de trabalhar determinados conceitos em torno da organização do trabalho didático e planejamento, como algo passível de modelos. Buscamos levar até você, leitor, aspectos em torno do planejamento, para a construção de uma visão sobre o assunto, sempre tendo como referência que pensar em organizar o trabalho didático no espaço escolar, compreende tomada de decisão envolto de diferentes dimensões, a dimensão técnica, humana e político-social. Desejamos reflexões fecundas em torno do que está sendo abordado e que o mesmo contribua de maneira significativa para o processo de formação de todos. Essa discussão não se esgota na abordagem aqui apresentada. Conhecimentos são sempre passíveis de serem revistos e revisitados para sua melhor compreensão.

Palavras-chave: Planejamento; Avaliação; Trabalho Docente.

Abstract: This article aims to understand the implications of teaching organization in education, to think about didactic alternatives for early childhood education and early years. It presents discussions around the exercise of planning in the school space, providing elements for the future teacher to understand the complexity of this activity, which translates into an almost exclusive activity of teaching staff. Our intention in producing this article, it could be said, is not to pretend to work on certain concepts around the organization of didactic work and planning, as something that can be modeled. We seek to bring aspects of planning to you, the reader, for the construction of a vision on the subject, always having as a reference that thinking about organizing didactic work in the school space, comprises decision-making involving different dimensions, the technical dimension, human and political-social. We want fruitful reflections on what is being addressed and that it contributes significantly to the process of training everyone. This discussion is not limited to the approach presented here. Knowledge is always open to review and revisit for better understanding.

Keywords: Planning; Evaluation; Teaching Work.

1-Graduada em Pedagogia (pela UFMT), Mestre em Educação (pela UFMT) e Doutora em Educação (pela UFMT). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/816955569187779>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-0449>. E-mail: cassiaufmt@gmail.com

2-Graduada em Pedagogia (pela UFSM), Mestre em Educação (pela UFMT) e Doutora em Educação (pela UFMT). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076621340137835>. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-2644-1122>. E-mail: sandralorensini@gmail.com.

Introdução

Este artigo tem como preocupação abarcar o significado do fazer pedagógico no trabalho docente, que se apresenta como uma das abordagens no processo de formação do professor. Abrangerá estudos e entendimentos acerca do processo de planejamento e avaliação do ensino.

Algumas questões para suscitar esta leitura:

- Que tipo de saberes estão envolvidos quando planejamos o trabalho didático pedagógico?
- Como podemos conceber o processo de planejamento no espaço escolar?
- Quais os processos que envolvem a atividade de planejar?
- Qual o significado do processo de avaliação no trabalho pedagógico?

A Organização do trabalho pedagógico, implicações no processo de planejamento

Há uma série de fatores existentes na realidade educacional brasileira que “entram” a efetivação de uma educação transformadora. Um destes elementos é o planejamento, seu processo de elaboração ou a falta dele. O planejamento no espaço escolar organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, isso indica a importância do mesmo para o ensino e a aprendizagem escolar.

Comumente ouvimos de alguns professores que já “sabem dar aulas”, professores com relativa experiência profissional, que não há necessidade de escrever planos para organizar o trabalho docente. Na maior parte utilizam os planos elaborados por anos a fio, o que significa dizer que essa postura acaba não levando em consideração as especificidades do contexto, dos alunos, dos conteúdos e opções metodológicas do processo ensino-aprendizagem, a dinamicidade do processo.

Essa característica evidenciada acima não é comum a todos os profissionais da educação, que tem como um dos seus trabalhos o planejamento, essa não necessidade de repensar constantemente o seu fazer pedagógico, pode se apresentar como reflexo equivocado de um saber prático, construído no trabalho cotidiano e nos conhecimentos que se estabeleceram no meio escolar. (TARDIFF, 2002)

Os saberes experienciais podem constituir diferentes fazeres ao professor, tanto positivamente como negativamente, uma vez que é construído na relação com o meio social da escola. Segundo Tardiff (2002, p.39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, do saber fazer e do saber ser”.

Em contrapartida, professores que estão iniciando seu trabalho sentem-se apreensivos quando é chegado o momento do planejamento, pelo fato de ainda não terem, na maior parte das vezes, uma leitura um tanto mais elaborada do espaço e da dinâmica do trabalho na escola. Pesquisas apontam que, professores em início de carreira, muitas vezes, encontram-se em processo de organização acerca de todas as informações e conhecimentos vivenciados em sua formação, podendo causar uma sensação de insegurança no profissional frente aos saberes curriculares.

Planejar o trabalho didático consiste em aprender a aplicar e:

Apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIFF, 2002 p. 38)

Pensar, organizar e planejar o trabalho didático se constitui em uma atividade complexa pelo fato de ter vários aspectos que precisam ser considerados no momento de definir o plano de trabalho. Podemos destacar, entre esses aspectos, a necessidade de pensar que o planejamento e o plano se constituem em momentos de decisões. Decisões estas que devem ser revistas, rediscutidas, reelaboradas ao longo de todo o período em que o trabalho pedagógico se efetiva. A flexibilidade e a revisão constante são aspectos importantes do planejamento.

Como os processos de tomada de decisão dizem respeito a todos os envolvidos no trabalho didático pedagógico, o planejamento requer o envolvimento da equipe e comunidade escolar pelo fato de serem eles a viverem esse cotidiano escolar.

Sabemos que o cotidiano escolar é dinâmico, uma vez que é constituído por pessoas, realizando o movimento do fazer pedagógico propriamente dito, o que caracterizará esse planejamento como algo vivo, animado, intenso.

Libâneo (1994), afirma que o planejamento é um processo que visa articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais, característicos da sociedade em que vivemos. Ao desconsiderarmos estes significados reproduziremos o que já existe, mantendo a estrutura social intacta.

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Considerando que o planejamento consiste numa tomada de consciência acerca de ações a serem desenvolvidas em um contexto social, podemos dizer, então, que não se trata de uma atividade neutra, mas de uma atividade política, uma vez que implica “as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento, ao mesmo tempo, reflete e interfere nas relações entre direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias (TOMAZI, ASINELLI, 2009 p. 182).

Complementando a ideia de Libâneo sobre planejamento, Padilha (apud TOMAZI, ASINELLI, 2009 p. 182) afirma que

(...) planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo, necessariamente, o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, cultural, econômico e político do que planeja e com quem se planeja.

Na realidade escolar brasileira, por um determinado tempo, adotaram-se diferentes práticas em torno do planejamento didático. Uma delas consiste no que Gandin e Cruz (2012) apresentam em sua obra *Planejamento na Sala de Aula*, na obrigatoriedade de realizar o planejamento pelos professores, e ainda se instituiu a figura do supervisor escolar que tinha a tarefa de exigir a entrega desses planos. Isso posto criou-se um dificultador para o processo de definição do trabalho pedagógico que foi a definição de modelos, que se tornaram “autoritários e sem adequação para as necessidades diversas que a sociedade apresentava” (p. 10), não permitindo planejamento de qualquer outro tipo além do modelo estabelecido, excluindo a flexibilização no ato de pensar e planejar o trabalho didático.

Para esses autores o fato do planejamento ser pré-estabelecido, “repetidos ano a ano”, acabaram por se tornar distantes da realidade, nas palavras dos autores “o que poderia ser feito e não o que de fato se vai fazer” (p. 12) culminando numa ideia errônea de flexibilidade, em que os docentes deveriam fazer planos, mas não precisariam preocupar-se em segui-los, resultando numa limitação, configurando-se numa listagem de conteúdos a serem trabalhados.

Entende-se que o planejamento é um processo permanente de escolhas, opções para construção de uma realidade, num futuro próximo. “Só há sentido em falar em plano de aula se os professores não tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos” (GANDIN; CRUZ, 2012 p. 15).

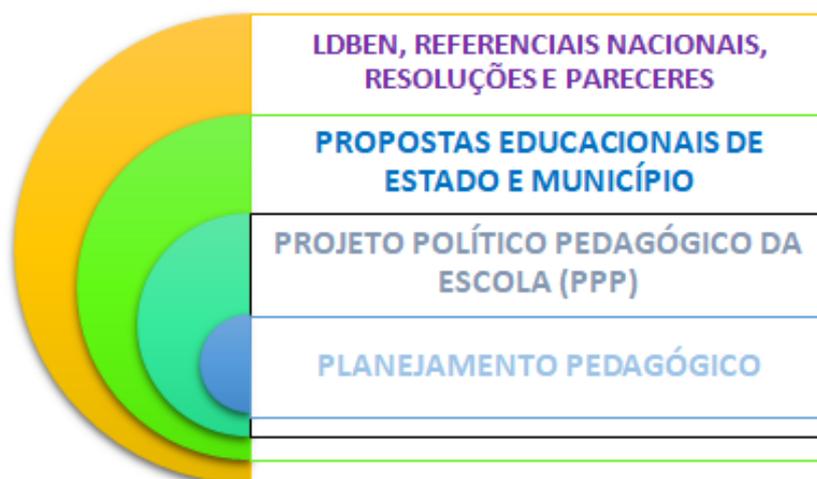
Sabemos que o processo de planejamento didático acontece a todo instante na escola. Necessário, então, que as decisões assumidas coletivamente se materializem em um documento sistematizado, podendo assumir vários nomes:

- planejamento pedagógico
- proposta pedagógica
- projeto pedagógico
- projeto pedagógico-curricular
- plano da escola
- plano de trabalho

A partir da elaboração desse documento, o plano, norteia-se a importante tarefa de formação plena do indivíduo. Para isso, há que se considerar que “a prática pedagógica e o projeto político-pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos, afetos; saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2003, p. 64).

Discussões em torno do planejamento didático apontam que este não deveria ser construído sem considerar alguns referenciais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pareceres e resoluções, referenciais curriculares nacionais, propostas educacionais dos estados e municípios e, finalmente, o projeto político pedagógico da escola. Estes referenciais todos permitirão a indicação de qual sociedade e escola queremos.

Figura 1: Níveis de relações em torno do planejamento educativo



Fonte: As autoras (2020).

O planejamento pedagógico, de responsabilidade do professor, não pode perder de vista as orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que este documento já reflete as orientações das outras esferas educacionais e dá orientação para

as ações educativas e realizações a serem efetivadas no cotidiano escolar.

Para Vasconcelos (2002, p. 69) o PPP:

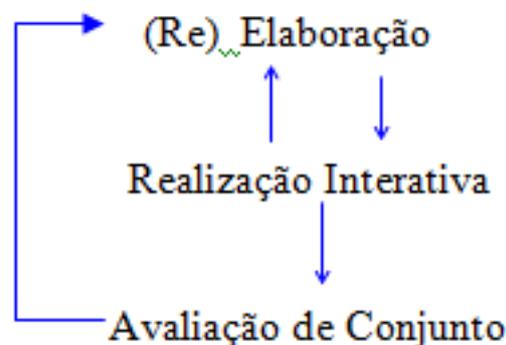
é uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição (...) um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Antes de definir um possível roteiro para o planejamento pedagógico necessário se faz direcionar a atenção em torno dos entendimentos acerca de planejamento e plano. Em nível de senso comum, poderíamos dizer que o planejamento se traduz num movimento de pensar, buscar condições para que algo se realize. O plano consiste em um documento em que explicita o movimento realizado no planejamento e que se traduzirá na documentação do processo de ensino.

Segundo Vasconcelos (2009, p. 80), o planejamento é considerado um processo “contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal, pode ser explicitado em forma de registro, de documento”. Vasconcelos, baseado em Luckesi (1995), chama-nos a atenção de que se o plano estiver em nossa memória viva ele fará sentido. Portanto, o plano pode estar na memória viva, como guia da ação.

O planejamento envolve então dois grandes subprocessos: elaboração e realização interativa. A elaboração deve estar em consonância com a tentativa de colocação em prática, o que se define no plano de ação. Se isso não se concretizar provavelmente, se criará uma dicotomia no planejamento entre o pensar e o fazer, conceber e realizar a teoria e prática, tornando-se um planejamento sem sentido na realidade educativa.

Figura 2: Esquema Ciclo do Planejamento



Fonte: Vasconcelos, (2009 p. 81).

A realização interativa consiste em um momento de avaliação mais sistemática do conjunto em que deve ser realizado, em que se revisa tanto as intenções explicitadas na elaboração como os resultados e significados dessa ação.

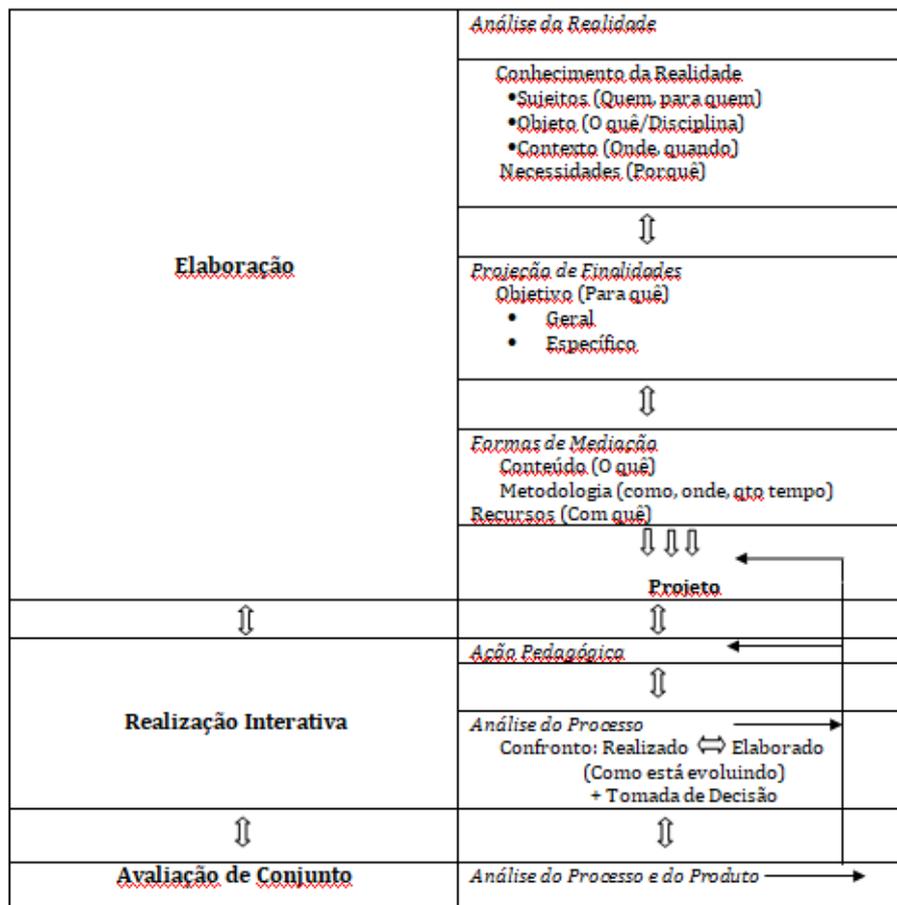
Para efeitos de concretização de um plano pedagógico necessário se faz, além da tomada de decisões, organizar, formalizar o plano. A formalização não significa uma “camisa de força”, uma vez que já foi explicitado a necessidade da flexibilização e revisão constante, de todo e qualquer plano e planejamento pedagógico.

Na tentativa de formalizar um plano, várias são as orientações sobre quais elementos deve conter. Para Fusari (1998, p. 46) a formalização se dará através da definição de:

- Objetivos da educação escolar (para que ensinar e aprender?)
- Conteúdos: (o que ensinar e aprender?)
- Métodos: (como e com o que ensinar e aprender?)
- Tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender)
- Avaliação: (como e o que foi ensinado e aprendido?)

Vasconcellos (2009) na discussão em torno do planejamento amplia a perspectiva do plano pedagógico em termos de constituição de elementos e a inter-relação entre eles.

Figura 3: Quadro - Estrutura e Processo do Projeto de Ensino-Aprendizagem
Elaboração



Fonte: Vasconcellos, (2009 p. 103).

Além dos elementos que constituem o planejamento necessário se faz compreender que existem diferentes tipos que se formalizarão em planos, um deles se define como plano de ensino. Os planos de ensino se traduzem em um grande plano de curso que consiste numa sistematização em torno do trabalho a ser realizada numa determinada disciplina ou área de estudo, a partir de uma dada realidade.

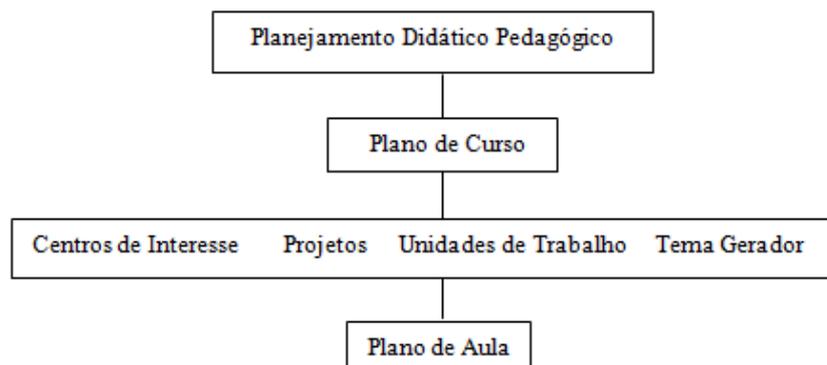
Figura 4: Quadro Dimensões e Elementos do Projeto de Ensino

<u>Dimensões</u>	<u>Elementos</u>
<u>Análise da Realidade</u>	Identificação Caracterização da Realidade ○ Sujeitos ○ Objeto <u>Contexto</u> <u>Necessidades</u>
⇕	⇕
<u>Projeção de Finalidades</u>	Finalidades da Escola Fundamentos de Disciplina
⇕	⇕
<u>Formas de Mediação</u>	Quadro Geral de Conteúdos Proposta Geral Metodológica Proposta de Avaliação Fonte de Pesquisa Interação com Outras Disciplinas Integração com Atividades Extraclasse <u>Normas Estabelecidas</u> <u>Observações</u>

Fonte: Vasconcellos, (2009 p. 138).

Uma vez pensado e esboçado o plano de curso compete ao professor pensar na concretude de ações no espaço escolar, através da organização do seu trabalho. Para isso, podem-se buscar alternativas de sistematização que possibilitem a dinamização do processo de ensino-aprendizagem. O esquema abaixo mostra essas possibilidades de planejamento, lembrando que compete ainda ao professor pensar e organizar o cotidiano, se traduzindo em um plano de aula.

Figura 5: Esquema Planejamento Didático Pedagógico

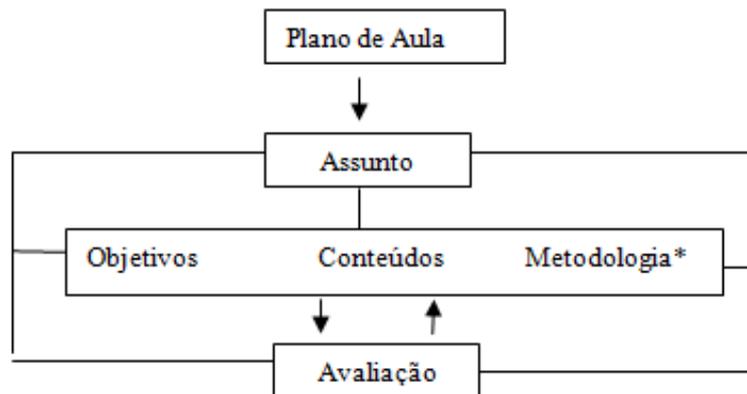


Fonte: as autores 2019.

O plano de aula consiste, como nos diz Vasconcelos (2009 p. 148), num “nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático”. É a orientação para o fazer cotidiano. Implica antecipar possibilidades de caminhos e de um trabalho significativo junto aos alunos.

Na busca de uma sistematização do plano de aula alguns elementos se colocam nesse processo de definição.

Figura 6: Esquema Plano de Aula



Fonte: as autores 2019.

*Momentos –vivências pedagógicas

O início

2º momento

3º momento

4º momento

Fechamento (provisório)

Sugestão de Esquemas de planos de aula segundo Vasconcelos (2009).

Assunto: indicação temática a ser trabalhada.
Necessidade: explicitação das necessidades percebidas no grupo e que justificam a proposta de ensino.
Objetivo
Conteúdo
Metodologia: explicitação dos procedimentos de ensino, técnicas, estratégias, a serem utilizadas no desenvolvimento do assunto.
Tempo
Recursos
Avaliação
Tarefa: suas funções básicas são o aprofundamento e síntese do que está sendo visto em classe, assim como, ajudar o aluno a ter representações mentais prévias disponíveis correlatas ao assunto a ser tratado nas aulas seguintes.
Observações: suas anotações, reflexões e avaliação sobre a caminhada, tornando a aula um instrumento de pesquisa sobre a prática. É preciso resgatar o hábito de escrever sobre a prática (Diário de bordo), tendo em vista a possibilidade de uma reflexão mais sistemática.

Assunto: indicação temática a ser trabalhada.

Necessidade: explicitação das necessidades percebidas no grupo e que justificam a proposta de ensino.

Objetivo

Conteúdo

Metodologia: explicitação dos procedimentos de ensino, técnicas, estratégias, a serem utilizadas no desenvolvimento do assunto.

Tempo

Recursos

Avaliação

Tarefa: suas funções básicas são o aprofundamento e síntese do que está sendo visto em classe, assim como, ajudar o aluno a ter representações mentais prévias disponíveis correlatas ao assunto a ser tratado nas aulas seguintes.

Observações: suas anotações, reflexões e avaliação sobre a caminhada, tornando a aula um instrumento de pesquisa sobre a prática. É preciso resgatar o hábito de escrever sobre a prática (Diário de bordo), tendo em vista a possibilidade de uma reflexão mais sistemática.

Sugestão de Esquemas de planos de aula segundo Bordenave e Pereira (2000).

Preparação da classe: o professor inicia o relacionamento com seus alunos, se faz conhecer se é novo, conhece os alunos e, em geral, define seu papel de orientador democrático.

Apresentação de uma situação-problema: o professor coloca um desafio frente aos alunos, para excitar sua curiosidade, incita-lhes a pensar, a procurar a solução. O problema pode ser apresentado como uma pergunta, como uma afirmação a ser constatada, como um caso de estudo, como um paradoxo, etc.

Pesquisa conjunta da solução: os alunos, desafiados pelo problema, procuram a solução. Para isso, o professor lhes orienta no uso de técnicas variáveis de pesquisa (biblioteca, entrevista, dados estatísticos, correspondência, laboratório, debates, discussões, etc.). O trabalho é fundamentalmente dos alunos, preferivelmente em grupos.

Teorização: as descobertas dos alunos necessitam ser organizadas e explicadas. Só assim poderá haver transferência e generalização da aprendizagem. De fato, aprender fatos não é ainda aprender. As observações devem ser levantadas ao nível da teoria. Esta é uma responsabilidade do professor, no sentido de ajudar os alunos a criar modelos ou estruturas, nas quais aparecem as principais variáveis do problema e suas relações recíprocas.

Aplicação: Os alunos testam, contra a realidade, a validade do que foi aprendido. ~~Aí reinicia-se o ciclo,~~ passando a outra situação-problema, que incorpore o já aprendido como um dado a mais.

Preparação da classe: o professor inicia o relacionamento com seus alunos, se faz conhecer se é novo, conhece os alunos e, em geral, define seu papel de orientador democrático.

Apresentação de uma situação-problema: o professor coloca um desafio frente aos alunos, para excitar sua curiosidade, incita-lhes a pensar, a procurar a solução. O problema pode ser apresentado como uma pergunta, como uma afirmação a ser constatada, como um caso de estudo, como um paradoxo, etc.

Pesquisa conjunta da solução: os alunos, desafiados pelo problema, procuram a solução. Para isso, o professor lhes orienta no uso de técnicas variáveis de pesquisa (biblioteca, entrevista, dados estatísticos, correspondência, laboratório, debates, discussões, etc.). O trabalho é fundamentalmente dos alunos, preferivelmente em grupos.

Teorização: as descobertas dos alunos necessitam ser organizadas e explicadas. Só assim poderá haver transferência e generalização da aprendizagem. De fato, aprender fatos não é ainda aprender. As observações devem ser levantadas ao nível da teoria. Esta é uma responsabilidade do professor, no sentido de ajudar os alunos a criar modelos ou estruturas, nas quais aparecem as principais variáveis do problema e suas relações recíprocas.

Aplicação: Os alunos testam, contra a realidade, a validade do que foi aprendido. Aí reinicia-se o ciclo, passando a outra situação-problema, que incorpore o já aprendido como um dado a mais.

Percebe-se nos esquemas de elaboração do plano de aula, assim como os demais tipos de plano, que estes apresentam vários elementos na sua constituição. A avaliação se faz presente em todos os níveis de planejamento e estudos mostram que este elemento se traduz em dificuldade na hora de defini-lo e utilizá-lo no espaço escolar. Nesse sentido, optamos por fazer uma breve discussão, que segue, em torno da temática avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Avaliação do processo ensino-aprendizagem no planejamento

Avaliamos e somos avaliados a todo instante! Sabemos que a avaliação é um processo social, presente em todos os espaços da nossa vida. Nosso foco, neste momento, é refletirmos sobre o processo avaliativo como um elemento indissociável do trabalho pedagógico na escola. Ainda que possam ser objetos de avaliação os currículos, programas, atuação do conselho escolar, o recorte que será feito neste material, nosso “olhar”, é para o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e trabalho do professor:

Partindo desse pressuposto, defendemos a ideia de que se faz necessário criar uma prática sistemática de avaliação, tendo como referência o projeto pedagógico da instituição. Assim, a avaliação possibilitará um mapeamento, o retrato em movimento do processo de ensinar e aprender na escola, apontando as ações necessárias para seguir adiante ou rever a educação e ensino das crianças que se encontram no espaço escola.

Antes de prosseguirmos neste diálogo sobre avaliação faz-se necessário conceituarmos educação escolar, uma vez que, segundo Coll et al (2004, p. 370), a avaliação da aprendizagem dos alunos é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem. Para estes autores, a educação escolar é “basicamente uma prática social e socializadora”, cuja natureza consiste em cumprir tanto o projeto social e cultural que preside e orienta a educação escolar, quanto a ação educacional e do ensino que garante, efetivamente, o acesso dos alunos aos saberes culturais, selecionados para fazer parte do currículo escolar.

A proposta de mudança na postura educacional, quando necessária, é uma questão bastante complexa, já que os processos de avaliação são, também, complexos e diversificados, que exigem rigor técnico-científico, ampliando o aspecto pedagógico cujo mediador, o professor, deve avaliar constantemente, com a preocupação de não fragmentar o processo. Este processo de avaliar se coloca como elemento integrador e motivador, e não como uma situação de ameaça, pressão ou terrorismo.

A finalidade da educação, segundo Coll et al (2004) é proporcionar informação útil e relevante para melhorar a eficácia da ação educacional. Sua função é estar a serviço de um processo de tomada de decisões de natureza pedagógica. Explicitam que para melhorar a educação é preciso rever as práticas de avaliação, levando em conta a diversidade, numa proposta de educação inclusiva.

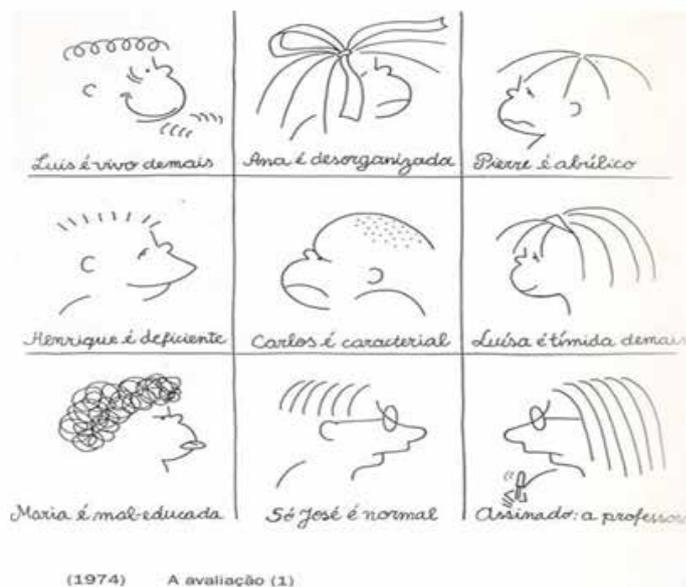
Pensar uma educação inclusiva implica pensar uma avaliação para além de estabelecer juízo de valor em torno da aprendizagem do aluno, significa pensar uma avaliação mediadora que, segundo Hoffmann (1996, p.31), “mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento”.

Na perspectiva da avaliação mediadora Hoffman (1996), Luckesi (1995) e Perrenoud (1999) também definem o significado dessa avaliação no espaço escolar.

Para Hoffmann (1996)	Para Perrenoud (1999)	Lukesí (1995) nos diz que avaliar
<ul style="list-style-type: none"> A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como <u>problematização</u>, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido <u>indagativo</u>, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. (p.17) A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. (p.18) 	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos; Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Examinar é classificatório e seletivo, e por isso mesmo, excluyente, já que não se destina a construção do melhor resultado possível, e sim a classificação estática do que é examinado. São situações opostas entre si, porém, nossos professores, em seu cotidiano não percebem tal distinção e quando dizem que estão avaliando, na verdade estão examinando. (p.84)

Esta concepção de avaliação ganhou consistência desde 1980, tornando-se tema de grandes debates de pesquisadores, engajados com a discussão. Entretanto, não se percebe uma mudança significativa nas práticas avaliativas nas escolas. São perceptíveis alguns progressos, mas ainda a avaliação se traduz, basicamente, em classificatória e seletiva.

Figura 7: A avaliação



Fonte: Tonucci, (1997 p. 148)

Canário (1999 p. 278) contribui com esta discussão ao considerar que para uma ressignificação da avaliação, nos moldes como se encontra hoje, propõe uma articulação para um movimento de uma nova escola que provoque uma ruptura em “organizar os espaços (sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário)”.

Com esta configuração, pode a avaliação ser um fator motivador de aprendizagem? Da forma como tradicionalmente se coloca em prática a avaliação que repreende, controla, classifica, há um deslocamento da sua função, qual seja acompanhar e indicar caminhos na busca de qualificar a aprendizagem. Para Depresbiteris (1991) soma-se a isto o uso da avaliação como punição contra os alunos, realce da função administrativa com a exigência de uma nota final e a redução da avaliação ao ato de elaborar instrumentos de medida para classificação.

Figura 8: Prova Escrita



Fonte: Quino (2003, p.369, tira 3).

Segundo pesquisadores existe, na realidade educativa, uma inversão quanto ao processo de avaliação, a preocupação está centrada no que se ensina e o retorno desse ensino por parte do aluno, o produto, do que pensar a avaliação como possibilidade de pensar o ensino, pensar a avaliação como aquela que dará elementos para o professor definir o percurso e o caminho do seu processo de ensino.

Como ato pedagógico que é, a avaliação consiste em um acompanhamento sistemático do percurso escolar dos alunos e, quando adotada numa perspectiva de mediação estimula, elucida, incorpora, reflete e possibilita a produção de conhecimentos por parte do aluno.

Considerando que o processo de avaliação deve se constituir de uma abordagem de globalidade, do todo, de negociação e de múltiplas interações, a mesma assume, então, diferentes funções, a saber: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. (LIMA, 2010).

Avaliação diagnóstica

Compreende conhecer o aluno a partir do momento que este chega no espaço escolar, em seus múltiplos aspectos, seus gostos, preferências, habilidades e conhecimentos que já possui e os que se busca desenvolver frente ao projeto pedagógico, a ser implementado pela escola. Essa avaliação busca desvelar informações e significações sobre quem são seus alunos, o que eles conhecem, o que os motiva, do que eles gostam, quais são suas dificuldades e, frente a esses resultados, o professor poderá tomar decisões sobre ao trabalho que deverá ser realizado.

A função diagnóstica na avaliação não se restringe a compreender somente o aluno, mas há que se utilizar dessa avaliação para compreender os limites e possibilidades do trabalho a ser desenvolvido pelo professor bem como do espaço escolar.

Avaliação formativa

Segundo Lima (2010) a avaliação formativa foi proposta por Scriveen em 1967 e rediscutida por Bloom em 1971. Pesquisadores apontam que esta avaliação consiste em um momento de revisão sobre o que se está fazendo em todos os aspectos do trabalho pedagógico.

A avaliação formativa busca saber se as tomadas de decisões feitas estão apontando para um bom aproveitamento do percurso do processo de ensino-aprendizagem. Faz-se presente durante todo este percurso e consiste em uma avaliação que compreende tanto a situação do aluno quanto de medir o seu desempenho, entretanto, o resultado possibilita ir adiante em busca do êxito desse aluno na escola.

A avaliação formativa busca indicar alternativas em torno das atividades de ensino e/ou de formação. Possibilita retomar o rumo do trabalho pedagógico, caso este não esteja seguindo por um caminho que venha colaborar com a aprendizagem do aluno, podemos dizer que consiste num guia que busca otimizar as aprendizagens em andamento.

Segundo Lima (2010, p. 203) a avaliação formativa desenvolve-se em três etapas:

- a) A coleta de informações referentes aos progressos realizados e as dificuldades de aprendizagens encontradas pelo aluno;
- b) A interpretação dessas informações com vistas a operar um diagnóstico das dificuldades encontradas;
- c) A reorganização das atividades de ensino aprendizagem, produzindo um ajuste da ação pedagógica.

Avaliação Somativa

A avaliação somativa é a avaliação mais comumente utilizada no espaço escolar, se traduz em um processo de avaliar os resultados de agora, ao longo e ao final do curso que se chegou. Apesar desse tipo de avaliação se traduzir numa avaliação que aponta, discrimina problemas ou insuficiências no processo ensino aprendizagem bem como muitas vezes classifica o aluno em termos de rendimento, ela se faz importante na medida em que permite segundo Sant'Anna (apud Lima, 2010, p. 204).

1. Oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo;
2. Melhorar o processo de ensino aprendizagem (controle), apontando desvios que possam prejudicar a eficiência do produto desejado;
3. Obter informações sobre o rendimento do aluno e interpretar os resultados;
4. Classificar, promover e agrupar alunos;
5. Ajustar políticas e práticas curriculares.

No processo de avaliação somativa quando esta não se traduz na possibilidade de contribuir com a análise do trabalho pedagógico desenvolvido, mas apenas ser adotada para aprovar ou reprovar o aluno, a mesma se constituirá em uma avaliação de caráter

apenas classificatória, excludente, autoritária e punitiva.

Mas afinal, por que avaliar?

Bassedas, Hughet e Solé (1999, p. 173) apresentam que se avalia para “tomar decisões educativas”, a fim de se verificar a necessidade ou não de intervir ou modificar “situações, relações ou atividades”. Nesse sentido, a avaliação auxilia a melhorar o projeto, programa, proposta de aula. A avaliação, entendida assim, abrange o desempenho do aluno e do professor, e à adequação do programa.

Figura 9: Aprendizagem e Avaliação



Fonte: Quino (2003, p.84, tira 3).

Outro aspecto importante a se considerar é que a avaliação deve ocorrer em diferentes momentos e que toda tarefa realizada pelos alunos deveria ter, por intencionalidade básica, a investigação como ponto de reflexão sobre a prática dos envolvidos, professores e alunos.

Para Lima (2010), ao ser avaliado, os alunos têm o direito da dúvida, o direito ao erro, permite-se o direito a novas oportunidades de aprendizagem, de envolver-se no registro dos resultados e na comunicação deles ao público, permite-se o direito de partilhar juízos de valor entre professor e aluno.

Pensar o processo de avaliação no espaço escolar, envolvendo os sujeitos desse processo, implica garantir diferentes formas de avaliação. Tradicionalmente, a forma mais comum de entender a avaliação é aquela dita formal, feita através de provas, exercícios e atividades, quase sempre escrita, cuja intenção é estabelecer nota, conceito ou menção da produção do aluno.

Para além dessa avaliação formal é possível pensar uma avaliação em que se busca perceber e compreender outros aspectos no processo ensino-aprendizagem, a saber, as interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade escolar, no sentido de perceber as necessidades, os interesses e as capacidades dos sujeitos envolvidos neste processo. Essa forma de avaliar, também entendida como avaliação informal, propicia que o professor conheça e acompanhe melhor seu aluno, para isso, o professor precisa estar atento e voltado, constantemente, para essas situações de interação, uma vez que são valiosas para a avaliação.

Independente da forma de avaliação, formal ou informal, o princípio da ética deve se fazer presente pelo fato de que avaliar explicita exposição, seja do aluno, do professor ou do processo, no entanto, se coloca como uma ferramenta importante desses sujeitos, desde que empregada adequadamente.

A avaliação entendida fundamentalmente como emissão de um juízo de valor sobre ações realizadas acerca de uma parcela da realidade necessita de critérios, que se traduzirão em indicadores para esta valorização. Para Coll et all (2004) critérios são

indicações de aprendizagens que se pretende que os alunos realizem como consequência do ensino. A adoção de critérios necessita ter objetividade, validade, clareza e precisão, uma vez que se traduzirão nos indicadores acerca da formulação da expectativa do ensino, no que se refere as aprendizagens realizadas pelos alunos.

A terminologia critérios vem do grego *kriterio*, quer dizer “meios de julgar”, ou “um padrão ou regra pela qual pode ser julgado”. Elaborar definições para cada aspecto do desempenho pedagógico do aluno colabora no momento da avaliação, ao apresentar o que se espera desse desempenho. Elliot (2000, p. 133) exemplifica:

Em vez de dizer que desempenho aceitável significa que os alunos mostram compreensão da vida em harmonia com o meio ambiente, podemos dizer, mais especificamente, que desempenho aceitável significa que os relatórios orais e escritos dos alunos apresentam fatos e exemplos relativos ao respeito devido às diferentes espécies na floresta e no mar; que a utilização de formas de uso da terra não incluem queimadas, nem desmatamentos.

No processo de definição dos critérios estes deverão ser explícitos, isso favorecerá a compreensão de onde se partiu e aonde se quer chegar. Essa clareza possibilita tanto ao aluno quanto ao professor perceber o caminho que se está percorrendo. Historicamente, os critérios, muitas vezes, ficavam restritos ao entendimento do professor e, hoje, sabemos que a socialização destes juntos aos alunos se traduz como um aspecto significativo para a compreensão do processo educativo.

No sentido de colaborar com a definição dos critérios de avaliação, o professor não pode perder de vista as tipologias em torno da mesma. Estas tipologias, em alguns momentos, podem contribuir na definição dos critérios, destacamos, entretanto, que esta tipologia não se coloca como exclusiva na definição dos mesmos.

Zabala (2002) apresenta uma definição acerca das tipologias de avaliação no sentido de mostrar que o processo de aprendizagem envolve estabelecer relações com conteúdos que tenham composição em torno de conceitos, fatos, procedimentos e atitudes. Hardt e Bittencourt (2011, p. 117) sintetizam os conteúdos da avaliação proposta por Zabala de uma forma bem interessante, que segue:

Factuais: centrada no conhecimento do fato – espera-se que este conhecimento seja significativo e não uma simples verbalização. Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento e interpretar novas situações ou fenômenos.

Conceituais: fixa em avaliar através de conceitos, o que não fornece confiabilidade ao processo, pois a avaliação não chega aos níveis de profundidade e compreensão dos fatos.

Procedimentais: dominar conteúdos procedimentais implica saber fazer – envolve a capacidade cognitiva. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem de tal fato/assunto, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.

Atitudinais: a natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos tornam complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. A subjetividade dificulta a que dois professores tenham a mesma avaliação sobre um mesmo aluno. O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais é mais notório na aquisição do conhecimento do que na expressão deste conhecimento. A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens será a observação sistemática de opiniões e de atuações nas atividades grupais, nos debates, nas manifestações dentro e fora da aula, passeios, distribuições de tarefas etc.

Pensar em conteúdos da avaliação significa dizer que os conhecimentos que serão

objetos de investigação no espaço escolar se impregnam de afetos, ações, noções, conceitos e informações, o que mostra quão complexos são os conhecimentos, historicamente elaborados pela sociedade.

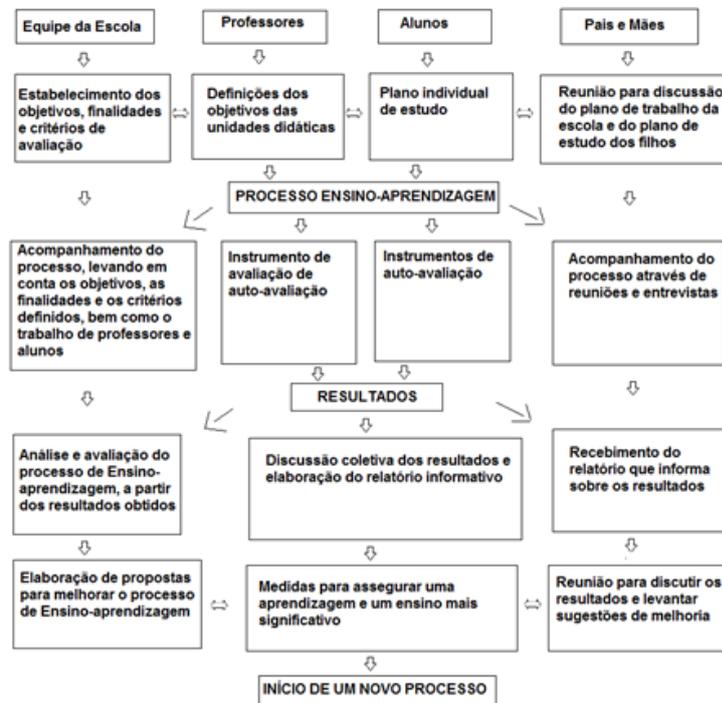
Sabemos que a escola privilegiou e ainda privilegia o trabalho e avaliação de conteúdos factuais e conceituais, deixando os conteúdos atitudinais e procedimentais quase que, exclusivamente, para alguns recortes em algumas áreas de conhecimento ou até mesmo nos temas transversais, definidos nos documentos orientadores oficiais da educação brasileira.

Necessário se faz que o docente, ao definir os conteúdos de avaliação, investigue as dimensões destes conhecimentos, uma vez que o mesmo pode apresentar-se como um todo multifacetado, em que essas multi facetas se constituem em nuances de conceitos que estão relacionados a fatos e que tem um significado e um valor social quando abordado.

A partir do que se apresentou em torno da avaliação até o presente momento pode-se notar que o processo de avaliação está envolto de vários aspectos e conformações, impregnando o fazer pedagógico de necessária postura política, ética e técnica.

O quadro inspirado em Sánchez-Marmol (1997) apresentado abaixo nos mostra esta complexidade do fazer avaliativo, indicando ainda que, ao final de um processo de avaliação, teremos novos elementos para reiniciar este processo.

Figura 10: Avaliação no processo ensino-aprendizagem



A avaliação no espaço escolar necessita de uma organização. Para isso, vários são os instrumentos na busca da observação sistemática e do registro deste processo. Os instrumentos de registro podem ser os mais variados, quem os define precisa ter clareza aonde se quer chegar com a ação de avaliar, lembrando que podem estar envolvidos por conhecimentos, fatores afetivo-emocionais, habilidades, atitudes e valores.

Portanto, definir-se por um ou outro instrumento vai além de considerar o mais prático, implica tomada de decisão frente ao que se quer com a avaliação no processo ensino-aprendizagem. Vários são os instrumentos que circulam no espaço escolar,

podemos citar alguns: autoavaliação, caderno de campo, diário reflexivo, entrevista, mapa conceitual, portfólio, relatório, seminários, teste e prova.

Falando de avaliação na educação infantil...

A discussão do processo de avaliação no espaço da Educação Infantil se apresenta mais, efetivamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, quando define que a Educação Infantil, tanto a primeira etapa creches como a segunda Pré-Escolas fariam parte dos Sistemas de Educação e ficariam sob a responsabilidade dos Municípios.

Essa confirmação, dessa primeira etapa da Educação Básica estar sob responsabilidade das Secretarias de Educação, fez com que nos últimos anos pesquisadores e profissionais voltassem suas pesquisas e discussões para as questões de cuidado e educação da criança pequena no espaço escolar. Na tentativa de entender como efetivamente se daria o processo pedagógico nas creches e pré-escolas, muitos educadores vêm desde então indicando essas possibilidades.

Dentro dessa discussão, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, também se coloca como preocupação a avaliação. Historicamente a avaliação era pouco utilizada no trabalho da educação infantil. Basicamente dois fatores contribuíram para isso, o primeiro é de que as creches estavam voltadas quase que exclusivamente para as atividades de cuidar, nos aspectos da saúde, higiene, alimentação, acreditando que esse trabalho em torno do crescimento da criança não se fizesse necessário um acompanhamento mais próximo, o que implicaria um processo de avaliação desses e outros aspectos.

O outro aspecto para a quase total ausência de experiências de avaliação no espaço da educação infantil diz respeito ao tipo de trabalho que se realizava nas pré-escolas. Kramer (1995) indica que em alguns espaços da educação infantil se instalou uma função, denominada por ela de Pré-escola com objetivo em si mesma. Uma pré-escola que objetivava tentar minimizar e contribuir para superação dos males sociais que as crianças trouxessem para este espaço, acreditando que isso contribuiria com o desenvolvimento educativo das mesmas. Necessário então se fazer qualquer tipo de trabalho na busca de minimizar eventuais problemas de ordem social e educacional, por si só a pré-escola teria seu valor.

Posto isso, percebe-se então que a pré-escola não teria necessariamente que ter um trabalho mais sistematizado cujo foco seria o desenvolvimento e aprendizagens infantis, dessa forma um trabalho não organizado também não teria preocupação em processos de avaliação, fosse do professor, da aprendizagem do aluno ou do processo como um todo.

Muito se avançou em torno do entendimento da função da Educação Infantil como também do tipo de objetivos e trabalho que esta etapa da educação necessita para contribuir com o crescimento e desenvolvimento da criança. Neste movimento de pensar a função pedagógica para a Educação Infantil, diferentes propostas vêm ao encontro de concretizar ações que efetivamente contribuam para qualificar esse trabalho na educação infantil.

Caminhando junto a este movimento, o processo de avaliação, também se apresenta como algo que precisa ser amplamente discutido e compreendido, principalmente pela necessidade de respeitarmos as características das crianças que se encontram nesta etapa da educação como também pelo fato de termos a certeza que o trabalho nas creches e pré-escolas devem assumir características pedagógicas.

Pensar um trabalho pedagógico com crianças de alguns meses até quatro anos não se constitui tarefa fácil, mas necessária, na medida que o trabalho cotidiano de quatro a oito horas junto as crianças em espaço público, precisa estar voltado para a educação dessa criança pequena. Nessa preocupação e busca de um trabalho pedagógico efetivo, a avaliação se apresenta como um dos aspectos a ser pensada e efetivada.

Documentos oficiais, como a LDBEN (1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) apontam, tentam definir, orientações acerca da avaliação na Educação Infantil. Vale lembrar que por trás dessas definições temos concepções e entendimentos, que sustentam determinadas orientações para o universo do trabalho na Educação Infantil.

Nesse sentido, o Artigo nº. 31, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 define que a avaliação na educação infantil deve ser feita mediante “acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança”, não tendo o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental.

Complementando a ideia em torno da avaliação, indica que esta deverá responder à necessidade de conhecer o nível evolutivo em que cada criança se encontra, ter caráter multidimensional e contínua, ser dirigida para diferentes momentos e contextos de interação da criança, ser entendida como instrumento de investigação didática e, finalmente, que objetiva a comprovação da validade do projeto educativo e da opção didática trabalhada na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico na educação infantil, assim como o processo de avaliação não pode perder de vista quem são as crianças que se encontram neste espaço, em seus múltiplos aspectos, como são suas características de desenvolvimento e aprendizagem, como também o tipo de trabalho que se quer imprimir neste espaço. Ter como referência essa criança e o que se quer com o trabalho podem se constituir como ponto de partida para pensar e vivenciar o processo de avaliação na educação infantil.

Pensar a avaliação na educação infantil implica, ter clareza do sentido e significado que o processo de avaliação assume no espaço da educação infantil; qual sua função e como ela se efetiva; que é parte integrante do projeto educativo e que ela é reflexo de um conjunto de fatores intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem que se quer imprimir com o trabalho pedagógico da educação infantil.

Uma vez tendo-se clareza da intencionalidade da avaliação na educação infantil, podemos pensar em como concretizá-la, sabemos ser necessário ter muito claramente definido formas de acessar o que se quer avaliar no trabalho e na aprendizagem da criança.

Um dos instrumentos de avaliação mais utilizados na educação infantil é a Observação. Para que a observação contribua com o processo de avaliação precisa ser realizada de forma sistemática, definir os aspectos objeto de observação com muita clareza para o desenvolvimento da tarefa educativa. Em síntese, este instrumento possibilita observar a evolução e os progressos da criança no cotidiano, bem como auxilia o professor pensar nas intervenções necessárias a serem feitas, modificando situações e atividades de sala de aula.

A avaliação seja na educação infantil ou nos anos iniciais não deve se colocar apenas como movimento para a formulação e emissão de juízo para com as aprendizagens, ela propicia condições, segundo educadores, para ampliar o olhar e auxiliar na percepção dos processos de evolução da criança.

Como já foi dito anteriormente, também na avaliação na educação infantil o processo de avaliação se efetiva em diferentes momentos; inicialmente busca perceber como a criança pensa e quais as experiências e conhecimentos que já vivenciou e organizou, posteriormente busca auxiliar na definição de percursos a serem seguidos para que a aprendizagem ocorra e finalmente ela contribui para entender e dimensionar os resultados atingidos e as aprendizagens realizadas.

Segundo pesquisadores não existe uma única perspectiva de formalizar essa observação, mas, o ideal é que, cedo ou tarde, se garanta uma forma pela qual as crianças também possam participar da avaliação. Para além da avaliação do trabalho do professor, dos processos de aprendizagem da criança, pode-se pensar em compartilhar a avaliação com a família.

O compartilhamento com a família permite escutar e compreender como a família vê a criança, seu filho, e como entende o trabalho que está sendo desenvolvido. Permite ainda a socialização de dúvidas e preocupações, mas sobretudo ter conhecimento mais completo de seu filho.

Considerações Finais

Neste artigo propomos discutir as implicações da organização do planejamento e avaliação no fazer pedagógico, pensando alternativas didáticas da educação infantil e anos iniciais, buscando compreender a relação desses processos no cotidiano do trabalho na escola.

Compreendemos que o processo de organização didático-pedagógico do ensino é de competência docente, o que reflete e é refletido na concepção de ser professor. Refletir sobre os diversos elementos que influenciam o fazer pedagógico e a dinâmica do trabalho do professor e consequentemente a aprendizagem do aluno não é tarefa fácil. Exige discussões e ações em torno do exercício do planejamento e da avaliação no espaço escolar.

Esperamos ter dado elementos ao futuro professor para compreender a complexidade deste fazer que se traduz em atividade quase que exclusiva do próprio docente.

Não podemos deixar de destacar que tanto o planejamento quanto a avaliação precisa respeitar a diversidade. Diversidade dos alunos, das experiências que se está proporcionando, diversidade de tempos e espaços.

Referências

BASSEDAS, Eulália; HUGHET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BORDENAVE J. D.; PEREIRA A. M.. **O que é ensinar**. In: Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols I, II e III, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

CANÁRIO, R. **O professor entre a reforma e a inovação**. In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR, C. (Org) Formação de educador: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999, v.3 p. 271-289.

COLL, César; MARTÍN, Elena; ONRUBIA, Javier. **A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais**. In: COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e educação. 2.ed. Porto alegre: Artmed, 2004. P. 370 a 385.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem** – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza P. (Org). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1991. P. 51-77.

ELLIOT, Lúcia G. **Critérios de julgamento:** chave para a avaliação da aprendizagem. In: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro. N. 27, p. 129-142, abr./jun. 2018.

FUSARI, J. C.; **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. s.ed. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016> Acesso em: 03 nov. 2018.

GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HARDT, Lúcia S.; BITTENCOURT, Neide A. **Didática Geral.** In: Organização Escolar e Didática Geral. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2011.p. 85-132.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio - Uma Perspectiva Construtivista.** 18. ed. P. Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, Sonia. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria de Lourdes R. **Avaliação da Aprendizagem:** um compromisso do professor e do aluno com o diálogo. In: TEIXEIRA, Adla B. M. (Org) Tema atuais em Didática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 195-213.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SÁNCHEZ-MARMOL, C.S. **De los objetivos a la calificación.** Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: RBA, n. 259, p. 58-63, jun. 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAZI, áurea R. G.; ASINELLI, Thania M. T. **Prática docente:** considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. Educar, Curitiba, n. 35, p.181-195, 2009. Editora UFPR.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** 2. Ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 19ª edição. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.