



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**  
**CAMPUS PATOS-PB**

**BRUNA FERNANDA NÓBREGA DA COSTA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:**  
**COMPREENSÃO E PROPOSIÇÃO**

**PATOS-PB**  
**2023**

BRUNA FERNANDA NÓBREGA DA COSTA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:  
COMPREENSÃO E PROPOSIÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande *campus* de Patos, PB, para obtenção do Grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Erich de Freitas Mariano

**PATOS-PB**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema Integrado Bibliotecas – SISTEMOTECA/UFCG**

---

C837a

Costa, Bruna Fernanda Nóbrega da

Avaliação da aprendizagem escolar: compreensão e proposição /  
Bruna Fernanda Nóbrega da Costa. – Patos, 2023.  
59 f.

Orientador: Erich de Freitas Mariano.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal  
de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural, Unidade  
Acadêmica de Ciências Biológicas.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Escola. 3. Educação básica. I.  
Mariano, Erich de Freitas, *orient.* II. Título.

CDU 373.3

---

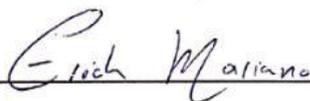
BRUNA FERNANDA NÓBREGA DA COSTA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:  
COMPREENSÃO E PROPOSIÇÃO**

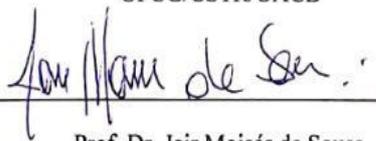
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande *campus* de Patos, PB, para obtenção do Grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

APROVADO EM: 29 / 05 / 2023

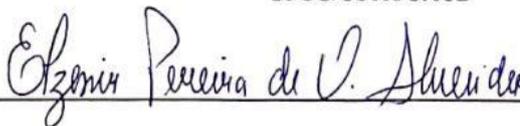
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Erich de Freitas Mariano  
UFCG/CSTR/UACB



Prof. Dr. Jair Moisés de Sousa  
UFCG/CSTR/UACB



Prof.ª Dr.ª Elzenir Pereira de Oliveira Almeida  
UFCG/CSTR/UACB

**PATOS-PB  
2023**

Para Adriana, minha mãe.  
Para Rykellm e Lucas, meus irmãos.  
Para Pedro e Mateus, meus afilhados.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Dr. Erich Mariano, pela orientação, acolhimento, confiança para comigo, incentivo contínuo, por me ensinar sempre e influenciar de forma tão definitiva a minha carreira acadêmica;

Aos membros da banca avaliadora por aceitarem participar e pelas contribuições futuras;

À minha mãe e meus irmãos pelo apoio, compreensão e preocupação constante;

Aos amigos e colegas de curso com quem compartilhei a vivência acadêmica da graduação ao longo desses cinco anos, os quais se fizeram pilares para mim, continuamente me apoiando e encorajando: Daniel Rodrigues, Geiza Geovanna, José Alan e Maila Larissa;

À todos que me apoiaram direta e indiretamente, sem precisar citar nomes, durante minha formação. Muito obrigada!

“Que esperancemos desde o chão de escola a vivencia de práticas mais saudáveis de avaliação da aprendizagem.”

Bruna Fernanda

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem representa a compreensão e a retratação da qualidade do seu objeto de estudo, o aprendizado do aluno. Tem uma relevância na educação, sendo alvo de muitas e constantes discussões, no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, foi fomentado o presente trabalho, ancorado em uma revisão sistemática da literatura, elaborada a partir da análise de 147 artigos produzidos entre os anos de 2010 à 2022, oriundos da base de dados Google Acadêmico, obtidos através do software *Publish or Perish*, objetivando investigar como ocorre a prática da avaliação da aprendizagem na escola. O estudo tem por finalidade apresentar uma proposta de método avaliativo como alternativa para implementação no contexto escolar da educação básica, edificado como uma hipótese a ser testada para confirmar sua viabilidade de aplicação e, seus pontos positivos e negativos. A revisão sistemática da literatura permitiu perceber que a avaliação escolar da aprendizagem do aluno está fundamentada, maiormente, na denominada avaliação tradicional e seus ideais de utilização de instrumento avaliativos como sendo uma avaliação; ideais de verificação dos conhecimentos do discente; ideais de medição dos saberes do aluno, por ter predominância da modalidade avaliativa somativa; é ideais de classificação, aprovação e reprovação. Evidenciando a emergente necessidade de repensar e transformar a avaliação como investimento para o desenvolvimento da educação brasileira. Com isso, o método avaliativo consolida-se como uma possibilidade para mudar a realidade da avaliação e, conseqüentemente, a aprendizagem do discente, alcançando ambos processos há uma melhor qualidade.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Escola; Educação básica.

## **ABSTRACT**

Learning evaluation represents the understanding and portrayal of the quality of its object of study, student learning. It has relevance in education, being the target of many and constant discussions in the teaching-learning process. Therefore, this paper was developed, anchored in a systematic literature review, based on the analysis of 147 articles produced between 2010 and 2022, from Google Scholar database, obtained through the Publish or Perish software, aiming to investigate how the practice of learning evaluation occurs at school. The study aims to present a proposal of an evaluation method as an alternative for implementation in the school context of basic education, built as a hypothesis to be tested to confirm its feasibility of application and its positive and negative points. The systematic literature review allowed us to realize that the school evaluation of the student's learning is based mostly on the so-called traditional evaluation and its ideals of using evaluative instruments as an evaluation; ideals of checking the student's knowledge; ideals of measuring the student's knowledge, by having a predominance of the summative evaluation modality; and ideals of classification, approval, and failure. Evidencing the emerging need to rethink and transform evaluation as an investment for the development of Brazilian education. Thus, the evaluative method is consolidated as a possibility to change the reality of the evaluation and, consequently, the student's learning, raising both processes to a better quality.

**Keywords:** Learning assessment; School; Basic education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Etapas do Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem.....	35
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAA	Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
g-index	Índice g
hI, annual	Aumento anual médio do índice h individual
h-index	Índice H
hI-norm	Variação do índice h individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Q.I.	Coefficiente de inteligência

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>14</b>
2.1 Objetivo geral .....	14
2.2 Objetivos específicos .....	14
<b>3. MATERIAL E MÉTODOS .....</b>	<b>14</b>
3.1 Revisão sistemática da literatura .....	14
3.2 Ciclo de avaliação autônoma da aprendizagem (CAAA).....	17
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>19</b>
4.1 Histórico da avaliação.....	20
4.2 Avaliação: perspectivas conceituais .....	23
4.3 Modalidades avaliativas: no processo ensino-aprendizagem .....	24
4.4 Instrumentos avaliativos .....	28
4.5 Avaliação escolar: realidade da prática .....	30
<b>5. CICLO DE AVALIAÇÃO AUTÔNOMA DA APREDIZAGEM (CAAA) .....</b>	<b>32</b>
5.1 Metodologia de aplicação .....	33
5.2 Aprovação e reprovação do aluno .....	36
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>37</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>--</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato essencialmente humano, estando presente no cotidiano de homens e mulheres. Constitui-se como uma atividade socioeducacional e histórica, que não existe por si, mas para a práxis à qual serve, ganhando conotações filosóficas, políticas e técnicas das atividades que subsidia (LUCKESI, 2006). Por sua vez, a avaliação é uma área do conhecimento composta de diversas subáreas, como por exemplo, a subárea da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional, da avaliação industrial, da avaliação comercial e da avaliação política (LUCKESI, 2018).

No cenário da educação escolar, a avaliação trata-se de um dos seus principais componentes, sendo, por esse motivo, incogitável sua ausência nos espaços escolares, apesar de ser indesejada pela grande maioria de professores e alunos. A avaliação tem sua importância como um fim em si mesma e não um meio para avançar nas nímias finalidades da escola, tais como aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica de cada um e de todos os discentes (PACHECO; PACHECO, 2012). São os seus resultados individuais e coletivos que mostraram a real progressão no processo de aprendizagem dos alunos (VASCONCELLOS, 1998).

A avaliação da aprendizagem dos discentes é alvo de debates nas pesquisas acadêmicas desde o final do século XIX, permanecendo em notoriedade ainda no século XXI. Outrossim, é também muito discutida entre os profissionais formadores da educação escolar, docentes, coordenadores pedagógicos e gestores; nos conselhos de classe; e nas reuniões de pais. Isso por estar envolta de uma série de problemáticas, como por exemplo: em seu foco operacional está a serviço da eficiência na busca dos resultados mais satisfatórios; assume-se cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, apesar de insistir passar-se por democráticos; tem uma supervalorização com relação ao uso de instrumentos avaliativos, à nota pelo domínio da modalidade avaliativa somativa, à classificação, ou seja, aprovação e reprovação do aluno; o comando da aprendizagem no momento da avaliação estar sob controle do professor, ao ser ele quem decide o que se vai avaliar, quando se vai avaliar e como se vai avaliar; entre outras coisas (SILVA; POLETTO, 2021; LUCKESI, 2011; FREIRE, 2020; PACHECO; PACHECO, 2012).

Essa supervalorização compreendem de forma equivocada o ato avaliativo denominado de exame. Assim, o importante é o produto, o momento da prova e da geração de maneira que são definidas semanas especiais, dias especiais, horários especiais, conselhos especiais, datas especiais para entrega, tratamento especial para os discentes de acordo com as notas que tiraram (PACHECO; PACHECO, 2012).

Com isso, surge a necessidade de mudança de práticas avaliativas que assegurem autonomia aos discentes em si e, equitativamente, ocorra de forma contínua, não-pontual, dinâmica, não classificatória, não seletiva, inclusiva, diagnóstica, formativa e mediadora. Com intencionalidade de ação comprometida com o processo de ensino-aprendizagem. Assim como, procederá com descentralização do poder do professor e convocar o aluno para a gestão das suas aprendizagens (ARAÚJO; CORREA, 2019; SOUZA, 2016; LUCKESI, 2018; NASCIMENTO, 2020; PACHECO; PACHECO, 2012).

Dessa forma, para apoiar e contribuir com o processo da avaliação da aprendizagem escolar dos discentes, o trabalho aqui apresentado contemplou o estudo de abordagem qualitativa de uma revisão sistemática da literatura, almejando promover o entendimento de como acontece a avaliação da aprendizagem na escola. O trabalho, igualmente, tem como propósito expor uma proposta de método avaliativo construído como uma hipótese a ser testada para ratificar sua viabilidade de execução na avaliação da aprendizagem escolar da Educação Básica, e seus pontos positivos e negativos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

O presente trabalho tem como objetivo promover uma compreensão sobre a prática da avaliação da aprendizagem realizada nas escolas de todo o mundo, através de uma revisão sistemática integrativa da literatura. Bem como, propor um método ativo de avaliação da aprendizagem dos alunos, para efetuação na educação escolar.

### **2.2 Específicos**

- Fazer um panorama da história da avaliação da aprendizagem na Educação Básica nos últimos anos;
- Exibir os principais conceitos existentes na literatura acerca da avaliação na perspectiva da aprendizagem;
- Evidenciar os tipos de modalidades avaliativas;
- Apresentar os instrumentos avaliativos mais usados nas avaliações de aprendizagem escolar;
- Propor um método avaliativo dinâmico e que promova a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

## **3. MATERIAL E MÉTODOS**

### **3.1 Revisão sistemática da literatura**

Este estudo consistiu em uma revisão sistemática da literatura orientada pela pergunta: “Como ocorre a avaliação da aprendizagem nas instituições escolares do mundo?”.

É considerada uma etapa essencial nos trabalhos científicos, por permitir a obtenção de informações desejadas em um crescente volume de materiais similares ou diferentes. Além de servir para mapear, encontrar, consolidar e agregar os resultados de conhecimentos primários significativos acerca de uma questão ou tópico específico; identificar lacunas a serem preenchidas; entre outras coisas. Resultando em um relatório coerente ou em uma síntese isenta de tendências pré-concebidas pelo pesquisador ou por trabalhos mal selecionados (MORANDI; CAMARGO, 2014).

A pesquisa de cunho qualitativo considera o fenômeno dentro do seu contexto, buscando dele captar sua aparência e âmago, explicar sua origem, relações e mudanças, como também tentar intuir suas consequências. De modo que não está dentre seus objetivos a quantificação da amostragem, mas sim entender o assunto que está ao seu alcance (TRIVIÑOS, 1987). Para este fim, utiliza-se de uma variedade de trabalhos empíricos, como por exemplo: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos observacionais, produções culturais, registro de campo, entre outras coisas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A base de dados usada para empreendimento da pesquisa foi o Google Acadêmico e a obtenção dos artigos foi realizada através do software *Publish or Perish*.

O Google Acadêmico é um dispositivo de busca criado pela empresa Google, para ser simplificada uma alternativa de encontro da literatura científica (ORDUÑA-MALEA; MARTÍN-MARTÍN; LÓPEZ-CÓZAR, 2017). Seu sistema de busca funciona por algoritmos que atuam para identificar instantânea e automaticamente quais dos trilhões de bits de informações melhor atendem às intenções do pesquisador (GILLESPIE, 2018). Retornando variados resultados de documentos acadêmicos como: monografias, teses, dissertações, artigos, resumo, resenhas, rascunhos, livros, relatórios técnicos, entre outras coisas. Mediante localização automática nos ambientes de web acadêmica como sites editores e de revistas, páginas de universidades, entre outros (ORDUÑA-MALEA; MARTÍN-MARTÍN; AYLLÓN; LÓPEZ-CÓZAR, 2016). Por isso que a crítica evidencia ser o Google Acadêmico uma plataforma útil para encontro e exploração da literatura acadêmica, por fornecer quase três vezes mais materiais que outras em acesso gratuito (HADDAWAY; COLLINS; COUGHLIN; KIRK, 2015).

A relevância dos algoritmos do Google é que examinam mais de duzentos indicadores para cada consulta feita, dentre alguns deles estão: confiabilidade, reputação e autoridade da página ou site; atualidades; adaptação dos resultados de acordo com o idioma e o país dos

usuários; entre outras coisas (GOOGLE, 2014). Além disso a empresa Google constantemente procura aperfeiçoar seu algoritmo inserindo mecanismos de meta-representação da finalidade de cada pessoa quando estas fizerem uso da interface do seu buscador (CALDEIRA, 2015). Igualmente faz a instalação de cookies de rastreamento nos dispositivos eletrônicos para recolhimento de informações pessoais dos usuários, que são aproximadamente 57 sinais, logo poucos deles são revelados, entre os conhecidos estão: histórico da exploração; endereço do IP; tipo aparelho eletrônico, navegador e idioma (PARISER, 2012).

O *Publish or Perish* é um programa de software gratuito que recupera e analisa trabalhos acadêmicos de uma variedade de fontes de dados como o Crossref, Google Acadêmico, PubMed, OpenAlex, Scopus, Semantic Scholar e Web of Science (CURIEL-MARÍN; FERNÁNDEZ-CANO, 2019). Gera numerosas estatísticas que o tornam relevante, tais como: i) número de artigos; ii) número de citações; iii) número médio de citações por artigo; iv) número médio de citações por autor; v) número médio de artigos por autor; vi) número médio de citações por ano; vii) número médio de autores por artigo; viii) índice H (h-index); ix) índice g (g-index); x) variação do índice h individual (hI-norm); xi) aumento anual médio do índice h individual (hI, annual) (HARZING, 2013).

Uma análise preliminar foi realizada com 27 artigos alusivos à temática da avaliação na aprendizagem escolar, na qual comparou-se suas palavras-chave para observar as mais implementadas e com isso determinar aquelas que seriam usadas como descritores, contatou-se 14,81% de citações à “avaliação educacional”, 18,52% de menções à “avaliação escolar” e 48,15% de referências à “avaliação”. Como descritores foram colocados os referimentos: “avaliação escolar” e “avaliação educacional”. A palavra "avaliação" não foi empregue por ser considerada demasiado generalista, visto que preteriu-se pelas expressões mais específicas às questões educacionais e alinhados à finalidade da pesquisa. Um substantivo recorrente durante a averiguação foi “aprendizagem”, sendo identificado 18,52% de alusões, este foi inserido nos operadores booleanos em acompanhamento dos descritores devido estar dentro dos propósitos do trabalho.

Desta forma, utilizou-se no *Publish or Perish* o operador booleano AND com os termos de busca “avaliação escolar”, “aprendizagem” e “avaliação educacional” e um período de tempo entre 2010 a 2022. Implementou-se, também, a margem de números máximo de resultados que o programa fornece.

A seleção dos artigos escolhidos para compor a revisão sistemática da literatura baseou-se naqueles que estavam dentro dos padrões de inclusão estabelecidos para sua consolidação. Como critérios de inclusão foram delimitados: i) estudos abordando a história do processo de

avaliação; ii) estudos discutindo as definições e sentidos reconhecidos pela avaliação iii) estudos tratando das modalidades avaliativas mais adotados nas avaliações da aprendizagem escolar; iv) estudos discutindo os instrumentos avaliativos mais tipicamente utilizados nas avaliações da aprendizagem escolar; v) estudos debatendo a ocorrência da avaliação da aprendizagem na escola.

Em contrapartida como critérios de exclusão foram determinados: i) produções acadêmicas como monografias, dissertações, teses; ii) resumos, resenhas, relatórios e projetos; iii) revistas e livros; iv) artigos tratando da avaliação em assuntos variados, sem reflexões voltado para a avaliação da aprendizagem escolar, como por exemplo: avaliação institucional, avaliação docente, avaliação na educação especial, formação em avaliação, avaliação nutricional, avaliação das políticas públicas educacionais no âmbito escolar, diálogos com professores da educação básico acerca da avaliação escolar, entre outras coisas; v) artigos sobre a avaliação em larga escala; vi) artigos a respeito da avaliação no ensino superior; vii) artigos dialogando de produções acadêmicas relativo a avaliação em revistas.

### **3.2 Ciclo de avaliação autônoma da aprendizagem (CAAA)**

A criação do método avaliativo intitulado de: Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA), foi influenciada por uma série de fatores. O impulsionador foi o convite para desenvolver planos de aula que empregassem jogos de tabuleiro moderno no processo de ensino e avaliação discente. Nesse ponto demonstrei um pouco de dificuldade e, até mesmo, medo; fazendo-me perceber que como docente não tinha ideias para elaborar em minha prática pedagógica uma avaliação distinta do tradicional uso de provas. Ao mesmo tempo, isso me mobilizou a estudar sobre o processo avaliativo. O impacto com a realidade deparada nos livros, artigos, monografias, dissertações e teses sobre o assunto consolidou interesse profundo pela área e desejo por sua transformação; fazendo-se como um outro fator estimulante para produção do CAAA.

A imersão nos estudos acerca das metodologias ativas de aprendizagem, principalmente, a Pedagogia de Projetos, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, a Aprendizagem Criativa e a Ludificação dos espaços de aprendizagem como o uso de jogos de tabuleiro moderno, também foi determinante para concepção do CAAA.

Acoplado à isso, a tomada de conhecimento da pedagogia de ensino e aprendizagem da Escola da Ponte, em Portugal, mediante a leitura de uma série de livros escritos pelo professor José Pacheco, tais quais: Escola da ponte: uma escola pública em debate (PACHECO; PACHECO, 2015); Reconfigurar a escola: transformar a educação (PACHECO; PACHECO,

2018); e Avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte (PACHECO, 2012). Além de artigos, monografias, dissertações e teses a respeito dela. Juntamente, a procura pela compreensão daquilo que os documentos orientadores da Educação Básica brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); propõem na teoria para a avaliação nesse nível de ensino, e a discrepância entre o que é efetivado na práxis foi definitivo para conceber o CAAA.

Por fim, somando todo esse compilado de saberes, despertou-me a vontade por construir um método de avaliação que pudesse ser aplicado no processo de aprendizagem escolar. Uma estratégia de trabalho que estivesse estruturada nos ideais das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, trabalhando com o desenvolvimento de habilidades e competências como propõe a BNCC, e que fosse fundamentada nos princípios de ser contínua, não-pontual, dinâmica, não-seletiva, inclusiva, democrática, subjetiva e qualitativa.

O desenvolvimento do CAAA iniciou-se com a definição do seu nome, isso porque este deveria trazer explícito o objetivo geral do método, por essa razão cada palavra compositora sua tem seu significado. A palavra ciclo, nos diz que a avaliação acontecerá de forma constante, ao longo do processo de aprendizagem até que este chegue ao seu fim. A palavra avaliação explicita o contexto de avaliação da aprendizagem na qual os alunos estarão inseridos. O CAAA traz o autônomo, por permitir uma participação mais ativa dos discentes, criando um espaço claro de colaboração entre professor e aluno. E por fim, o termo aprendizagem surge pois se estará acompanhando o desenvolvimento dos conceitos e demais objetivos de aprendizagem com cada aluno. Resumidamente, é uma avaliação direcionada para compreensão da aprendizagem do aluno, que acontecerá de forma contínua, tendo docente e discente trabalhando em cooperação.

Posteriormente, houve a elaboração da sua metodologia de aplicação com suas etapas e do que sucederá em cada uma delas. Foram definidas três etapas: 1) Roteiro da Aprendizagem Diária, 2) Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem e 3) Resultado da Aprendizagem. Em síntese, as etapas foram planejadas, respectivamente, para que o aluno realize uma autoavaliação através do registro das habilidades e competências alcançadas e desenvolvidas; a percepção dos docentes, em colaboração com os discentes, daquilo que foi aprendido; consequente ao Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem do discente, a resolução de em qual estágio está sua aprendizagem: Estado de Iniciação, Estado de Intervenção, Estado de Consolidação ou Estado de Aprofundamento.

Em seguida estabelecemos a Instrução Normativa para o uso do CAAA, trazendo a estrutura organizacional dele com seus princípios base, com as orientações para implementação, com suas etapas, com os estados da aprendizagem e com os direitos e deveres dos alunos, dos pais e dos professores. Por último, foi instituído, a partir das exigências das portarias estaduais e municipais de educação e os projetos pedagógicos de cada escola, como o processo de aprovação ou reprovação do aluno poderá acontecer.

#### **4. RESULTADOS**

A perquirição no Google Acadêmico pelo software *Publish or Perish*, encontrou 996 materiais dos mais variados tipos: monografias, dissertações, teses, resumos, resenhas, relatórios, projetos, revistas, livros e artigos. Os quais foram coletados e distribuídos entre oito critérios: 1) monografias, dissertações e teses; 2) resumos, resenhas, relatórios e projetos; 3) revistas e livros; 4) artigos sobre avaliação em assuntos copiosos, sem ensaio voltado para a aprendizagem escolar; 5) artigos relativos à avaliação em larga escala; 6) artigos tocante à avaliação no ensino superior; 7) artigos discorrendo acerca de produções acadêmicas referente a avaliação em determinadas revistas; 8) artigos com abordagem em avaliação da aprendizagem escolar.

Foram excluídos 419 textos, sendo 20 duplicatas, 261 monografias, dissertações ou teses, 29 resumos, resenhas, relatórios ou projetos; 21 revistas ou livros; e 88 trabalhos listados mas que encontravam-se indisponíveis para acesso.

Dos 577 artigos restantes, 350 abordavam assuntos a parte das questões relativas a aprendizagem escolar, referiam-se a avaliação em larga escala, faziam menção à avaliação no ensino superior e aludiam acerca da produção acadêmica sobre avaliação em determinadas revistas. Os 227 textos remanescentes foram submetidos à uma leitura integral. Após a leitura ainda foram excluídos 80 trabalhos por não atenderem aos critérios de inclusão delimitados para a revisão sistemática da literatura. Os 147 artigos excedentes, por responderem aos critérios de inclusão e exclusão pré-definidos no protocolo da pesquisa foram definidos e selecionados como base para elaboração da revisão sistemática integrativa da literatura.

Todos os trabalhos base para elaboração da revisão sistemática da literatura foram desenvolvidos no Brasil (n=147), escritos no idioma Português (n=147), datando do ano de 2010 ao de 2022. Tendo o ano de 2022 dezesseis publicações (n=16); 2021 doze (n=12); 2020 quinze (n=15); 2019 vinte e duas (n=22); 2018 e 2017 nove (n=9); 2016 dezessete (n=17); 2015 quatorze (n=14); 2014 seis (n=6); 2013 sete (n=7); 2012 onze (n=11); 2011 dois (n=2); 2010 sete (n=7).

A maior parte dos artigos foram configurados dentro da abordagem qualitativa, porém há representantes de abordagem mista, ou seja, qualitativa-quantitativa. Relativo ao procedimento são maiormente de análise bibliográfica, seguido de estudo de caso, pesquisa de campo e revisão de literatura. Quanto ao objetivo definem-se ser exploratório e descritivo.

Abaixo apresentamos um resumo dos procedimentos realizados para a seleção dos textos na revisão sistemática da literatura que pode ser observado na Figura 1.

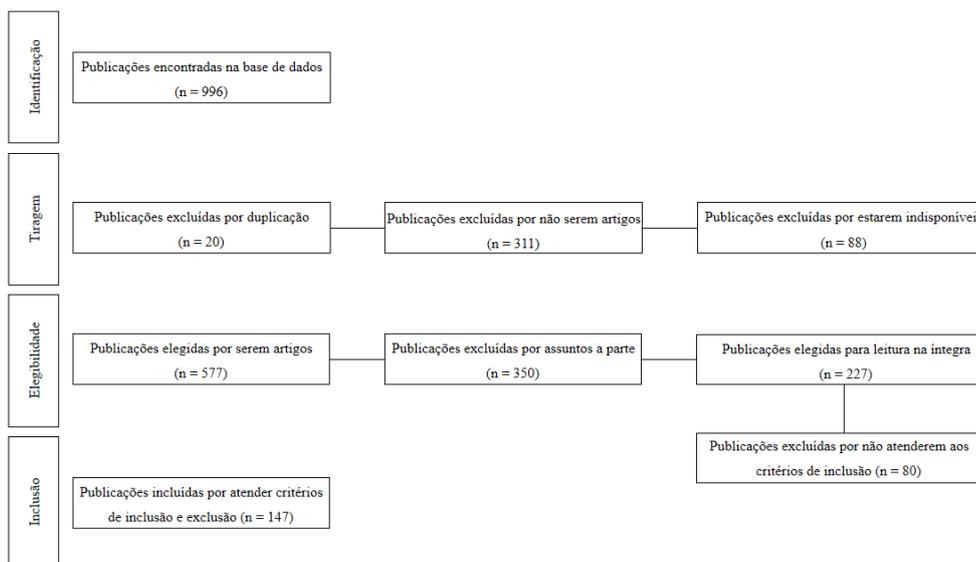


Figura 1. Processo de seleção dos artigos da revisão sistemática da literatura.

Legenda: n = número.

Fonte: Os autores.

#### 4.1 Histórico da avaliação

O advento da avaliação da aprendizagem na escola apresenta-se como um caminho sócio-histórico (CHUEIRI, 2008), pois entre os séculos XVI e XVII se tem o processo avaliativo pelo emprego de instrumentos semelhantes aos da Pedagogia do Exame, originária da escola moderna e da consolidação da sociedade burguesa. Essa estratégia pedagógica de avaliação foi implementada nos colégios católicos dirigidos pelos jesuítas e posteriormente nas escolas protestantes. A Pedagogia do Exame é inspirada nas configurações pedagógicas da Pedagogia Jesuítica, que tem como base o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus), documento orientador da administração da prática pedagógica em suas escolas e de como examinar os alunos no final de um ano letivo. Equitativamente foi influenciada pela Pedagogia Comeniana, que tem o livro *Didática Magna* de John Amós Comênio como referência, o qual aborda os elementos da

avaliação e defende o exame como uma oportunidade de aprendizagem e não de verificação dela (MENDONÇA, 2014; LUCKESI, 2011; 2010; 1998).

A escola moderna se caracteriza pelo ensino simultâneo, em que um ensina e muitos aprendem ao mesmo tempo. Isso levantou o questionamento de como saber se todos estão aprendendo, em decorrência disso importou-se os exames escritos usados nas sociedades da Idade Antiga para seleção de adolescentes do sexo masculino para entrarem na fase adulta e assumirem trabalho no serviço público militar, para que estes definissem quem aprendeu e quem não aprendeu, e conforme seus resultados ser decidido os discentes que prosseguirão para outras séries e aqueles que serão retidos (PARENTE, 1991; LUCKESI, 2002).

No século XVIII permanece predominante os ideais avaliativos estabelecidos nos séculos XVI e XVII. O século XIX é marcado pela valorização à medida, aos testes com questões de múltiplas escolhas, aos escores e aos sistemas comparativos (FILHO; RODRIGUES, 2020; FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

É no final do século XIX e começo do XX que tem início as discussões sobre uma avaliação de fato no ensino-aprendizagem escolar, ao longo de quatro gerações avaliativas, mas ainda vinculadas ao viés da Pedagogia do Exame. A primeira geração avaliativa, 1920 à 1930, é denominada de fase da mensuração, devido ser caracterizada pela elaboração de instrumentos avaliativos para verificação do rendimento escolar do aluno, por sua medição e expressão em notas. Isso por ter como predominante a área do conhecimento da psicometria, que prega a padronização dos testes avaliativos para medição do Q.I. (coeficiente de inteligência) e do desempenho dos discentes por instrumentos avaliativos (RIBEIRO, 2002; FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013). A ciência docimológica foi proporcionalmente dominante e sua filosofia defende a avaliação com utilização de testes cujos resultados devem ser aferidos com critérios claros e preestabelecidos sem qualquer influência da subjetividade dos examinadores e, por fim, mensurados pela atribuição de notas que indicam todo o saber do aluno (LIMA, 2005).

A segunda geração avaliativa, 1930 à 1940, assenta-se na interpretação do objeto da avaliação, na ampliação do campo de pesquisa do desempenho do discente para o currículo, e na compreensão dos objetivos dos programas escolares. No qual o avaliador descreve seus padrões e critérios na avaliação (SOMERA, 2008). O educador norte-americano Ralph Tyler, é um dos principais estudiosos da segunda geração de avaliação, foi ele que em 1934 propôs a expressão “avaliação educacional”, acarretando que a partir disso a avaliação no ensino-aprendizagem passasse à ser mais proposta, entendida e divulgada, firmando-se de agora em diante como o pai da avaliação no ensino-aprendizagem (FILHO; RODRIGUES, 2020;

LUCKESI, 2013). No ensaio, *General Statement on Evaluation*, 1942, propõe uma avaliação por objetivos, ou seja, a avaliação verificar se os desígnios educacionais estipulado para a aprendizagem estão sendo alcançados pelo currículo e o ensino da escola (TEIXEIRA, 2016).

Tyler não responsabilizava apenas o aluno por seu desempenho, mas todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (VIANNA, 2000). Por esse motivo pontuou algumas condições essenciais para desenvolvimento de uma boa avaliação, entre as quais estão: estabelecer metas claras que estejam em consonância com a manifestação de comportamentos esperados; usar instrumentos avaliativos apropriados que permitem interpretar os resultados obtidos (ESCUADERO, 2003). Todavia, ele apenas promoveu uma padronização dos testes para alcançar a mensuração da aprendizagem dos discentes (SAUL, 1996).

A terceira geração avaliativa, 1950 à 1980, foi motivada com intuito de superar as limitações presentes nas duas gerações anteriores (LARA, 2014). Contudo, não tem uma concepção precisa e clareza dos seus propósitos educacionais devido a falta de consenso entre seus teóricos (GARCIA; TENÓRIO, 2012). Nomes como Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake marcaram essa geração de avaliação (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

Cronbach (1963), por exemplo, ratifica que o escopo da avaliação não é só um julgamento final, posto que isso a limita apenas aos seus objetivos. Para ele avaliação é uma atividade diversificada que requer a tomada de diferentes tipos de decisões e o uso de grande variedade de informações, requerendo a utilização de heterogêneos instrumentos avaliativos para assimilar todos os aspectos que perpassam a aprendizagem dos alunos (apud VIANNA, 2000). Scriven (1967), percebe a avaliação como uma atividade metodológica que desempenha muitos papéis mais tem uma única intenção: determinar o valor e o mérito do que está sendo avaliado (apud ESCUDERO, 2003).

Stufflebeam (1960), traz a perspectiva da avaliação como um processo contínuo, sistemático e que serve de embasamento para a tomada de decisões, não visando qualquer aprovação, mas o melhoramento da educação. Stake (1967), propõe um modelo racional de avaliação responsivo de descrição de programas educacionais pela pesquisa e investigação formal. Formal por ser uma avaliação que pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações imediatas para a tomada de decisão. Estruturada na metodologia do estudo de caso com cunho qualitativo, e parte dos elementos sala de aula, escola e programa educacional, visando à compreensão e identificação da diversidade (apud VIANNA, 2000).

A quarta geração avaliativa, assentada na década de 1990, embasa até então a avaliação do século XXI. Alcinhada de geração avaliativa da negociação, devido nela a avaliação ser um processo interativo e negociado, ao estar fundamentada no paradigma construtivista da

interação e negociação entre o observador e observado (SOMERA, 2008; GARCIA; TENÓRIO, 2012). A meta da avaliação nessa fase é fornecer dados do ensino-aprendizagem que permitam aos agentes escolares decidir as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessária face do projeto educativo (KRAEMER, 2005). Por conseguinte, que o instrumento avaliativo passe a ser um referencial para o apoio pedagógico, administrativo e estrutural, concretizando, assim, as relações cooperativas (RIBEIRO, 2011).

#### **4.2 Avaliação: perspectivas conceituais**

O campo conceitual da palavra avaliação é amplo, por isso em relação a ela existe uma falta de unanimidade de conceito que a coloque em discussão acerca dos seus variados tipos, objetivos, métodos e formas de utilização (GUBA; LINCOLN, 2009). Além de que o termo avaliação tem se modificado ao longo do tempo (LOBO, 1998; FERNANDES, 2014). E igualmente pode-se encontrar autores que discutem sobre avaliação mas que desconhecem seu verdadeiro sentido (FILHO; RODRIGUES, 2020).

Etimologicamente o verbo avaliar provém do latim e da composição *a-valare*, que faz alusão à determinação da valia e do preço de algo, ao cálculo, à estima, à apreciação ou ao ajuizamento. Enquanto o substantivo avaliação corresponde ao ato de avaliar ou o efeito do próprio processo de avaliação (DOMICIANO; CARVALHO; SILVEIRA, 2015).

No campo educacional a palavra avaliação foi debatida por volta dos anos de 1930, em especial por Ralph Tyler e um pouco mais tarde por Benjamin Bloom, educadores norte-americanos, que há definiram como toda prática de verificação do andamento da aprendizagem do discente ao longo da sua vida escolar. A partir dessa concepção generalizou-se, erroneamente, indicar avaliação como toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar (LUCKESI, 2005).

A partir deste momento, a avaliação passou a ser alvo da reflexão de muitos estudiosos da área, na tentativa de construir um conceito para si. Por exemplo, a avaliação foi definida como uma ponderação crítica da prática, com objetivo de diagnosticar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar, pelos seus resultados, uma tomada de decisão do que fazer para superar possíveis obstáculos. Convertendo a avaliação em um instrumento facilitador da aprendizagem, por possibilitar ao docente o acompanhamento dos discentes, a (re)-construção de percursos e o (re)-fazer da práxis (VASCONCELLOS, 2014).

Avaliar é refletir e acompanhar a qualidade do ensino-aprendizagem, mediante a verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinando a correspondência deles com os objetivos propostos (LIBÂNEO, 2013; 1994). É um processo incumbido principalmente ao

professor, que com base nos resultados, busca para os casos insatisfatórios uma reorientação imediata e para aqueles satisfatórios, à progressão do ensino (LUCKESI, 1995). É preciso ter em mente que avaliação é um processo contínuo e sistemático, não esporádico ou improvisado, um método ativo da interação entre professor e aluno, e um sistema de controle da qualidade pelo qual se pode determinar cada passo do ensino-aprendizagem (HAYDT, 2002; 2007; 2016).

A avaliação é um processo de ação-reflexão-ação. A ação impulsiona reflexão, que se apresenta como um caminho de permanente observação para o docente da realidade e da trajetória de aprendizagem do discente, onde os erros e dúvidas se convertem em elementos relevantes e impulsionadores no entendimento de construção e reconstrução do saber. Ademais a avaliação é uma prática formativa de legitimação e contribuição do êxito do ensino, isto é, da aquisição de saberes e competências pelos alunos (HADJI, 2001).

Do mesmo modo, a avaliação pode assumir-se como um juízo qualitativo do objeto avaliado, que implicará em uma tomada de posição a respeito dele, para aceitá-lo ou transformá-lo. Essa qualificação do avaliado ocorre quando a avaliação encontra-se estruturada em diagnose do avaliado, verificação e reorientação do modo que professores e alunos estão desenvolvendo seu projeto de ensino-aprendizagem. Ela deve fomentar nos alunos o reconhecimento dos seus pontos positivos a fim de reforçá-los e pontos negativos a fim de corrigi-los; fornecer uma apreciação qualitativa dos dados relevantes do ensino-aprendizagem, auxiliando o professor na tomada de decisões acerca do seu trabalho; e permitir uma ação investigativa do professor com finalidade de buscar preferíveis resultados de aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2013).

Analogamente, existe a compreensão da avaliação como um ato amoroso, no sentido de ser acolhedor, investigativo e inclusivo, com finalidade de permitir que docente e discente interajam, identifiquem suas necessidades e assimilem novos conhecimentos, conduzindo-se mutuamente a uma aprendizagem satisfatória. Não pode ser vista como ditador da práxis educativa, que ameaça e submete à todos (NASCIMENTO; PINHEIRO; BARBOSA; SILVA; NASCIMENTO, 2019). A avaliação é um meio e não um fim em si mesma, estando delimitada pela teoria e prática que à circunstancializa. Não é neutra ou meramente técnica, nem se dá em um vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação com tradução no ato pedagógico (LUCKESI, 1995).

#### **4.3 Modalidades avaliativas: no processo ensino-aprendizagem**

É destacado para a avaliação três funções principais: Analítica, Controle e Classificatória. Estas funções estão vinculadas, respectivamente, à três tipos de modalidade avaliativas: avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa (HAYDT, 2008).

A palavra modalidade, no contexto da avaliação, geralmente é utilizada para caracterizar os tipos de avaliação e seu ordenamento, associado a atribuição assumida pela ação (TURRA; ENRIGONE; SANT'ANNA; ANDRÉ, 1986). Cada modalidade avaliativa tem aspectos diferentes e encargos específicos, no entanto são indissociáveis e interdependentes para a prática pedagógica do professor e asseguram a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia de todo o ensino-aprendizagem (PACHECO; PACHECO, 2012). Porém, a realidade encontrada é desses tipos de avaliação sendo aplicados em algum nível nas instituições escolares de forma independente entre si (HAYDT, 2008).

Se as modalidades avaliativas forem usadas no tempo certo, estiverem em consonância com o propósito de cada uma e efetuarem-se vinculada ao PPP da escola, serão um indicador do rendimento do aluno e do professor na proposta em andamento (PALMA, 2010). Não obstante, é preciso que o docente esteja atento a seleção da metodologia avaliativa que fará uso, já que sua práxis recairá diretamente no discente, podendo deixar consequências positivas ou negativas em sua aprendizagem (PEREIRA; SOBRINHO; GARCIA; BATISTA, 2018).

A avaliação diagnóstica se constitui como uma retrospectiva dos conhecimentos que o aluno detém dos conteúdos de um determinado componente curricular, e em que medida ocorreu suas construções, para com base nesse feedback, o professor entenda as suficiências e deficiências de aprendizagem naquele momento (LUCKESI, 2002; HAYDT, 2008; SANT'ANA, 1995).

Essa forma de avaliação, quando faz menção a um grupo de discentes, como por exemplo uma classe, dá-se o nome de prognose. Logo quando é singular, ou seja, quando cada discente é analisado individualmente, dá-se o nome de diagnose (BALLESTER; BATOLLO; CALATAYUD, 2003). A modalidade avaliativa diagnóstica jamais está relacionada à obtenção de nota e classificação do aluno por ela, pois sua função de diagnosticar é alusiva a coleta de dados (LOBO; BRITO, 2022). Podendo ser feita, por exemplo, através de questionários, entrevistas, conversas, pautas de observação (MASETTO, 1997).

Geralmente a avaliação diagnóstica é aplicada no início do ano letivo, curso, semestre, disciplina, unidade ou conteúdo, apesar de poder ser efetuada ao longo do ano em qualquer momento. Orientando o professor no planejamento de como e o que trabalhar com o aluno de acordo com os pré-requisitos que traz consigo da etapa anterior (HAYDT, 2008; PERECIN; MARTINS, 2020). Se realizada no começo do processo, sonda se o discente apresenta os

conhecimentos necessários para que a aprendizagem seja iniciada. Se ocorre durante o processo, identifica as causas das falhas da aprendizagem e possibilitar a sua correção (GONÇALVES; LARCHERT, 2011).

A partir das informações que a avaliação diagnóstica fornece sobre o discente, o docente tem um entendimento prévio do que ele sabe e quais são suas dificuldades. Passando o professor a exercer o papel de mediador entre o saber sistematizado, para aprimorá-lo, e o saber não sistematizado para corrigi-lo. A partir da diagnose realizada, o docente pode replanejar sua prática para retificar as dificuldades de adesão aos métodos empregados e a seleção didática de como serão trabalhado os conteúdos concordante com as carências singulares e coletivas dos alunos, para que possam prosseguir em seus estudos de novos objetivos de aprendizagem. O professor também assimila as deficiências, desvios, progressos e acertos que está tendo sua prática pedagógica, funcionando para si a avaliação diagnóstica como uma autoavaliação. Os professores em sua maioria têm uma ideia do que seja uma avaliação diagnóstica, todavia não utilizam com frequência, dão preferência por outros tipos de avaliação (HAYDT, 2007; 2008; SANT'ANA, 1995; LOBO; BRITO, 2022; LUCKESI, 2002; 1995; SANTOS; VARELA, 2007; OLIVEIRA; PONTES; SILVA, 2022).

O sistema de ensino consegue, pela avaliação diagnóstica, verificar seu alcance e cumprimento dos objetivos de aprendizagem. O discente ganha a percepção da qualidade e do nível de aprendizagem em que se encontra, deduzem seus limites e necessidades de avanço, constata seus pontos fracos e fortes, e passam a ter dimensão do seu conhecimento (SANTOS; VARELA, 2007).

Avaliação formativa é uma expressão introduzido por Michael Scriven, em seu livro Metodologia da Avaliação, publicado em 1967 (PELLEGRIN, 2003). Se relaciona com a verificação dos objetivos de aprendizagem propostos estarem sendo alcançados (VICENTE; DIAS; PAULA, 2018). É pertinente para o fornecimento de feedbacks ao ceder informações da desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para orientar seu aperfeiçoamento pelo ajuste de estratégias (GIL, 2006; CARVALHO; MARTINEZ, 2005).

A modalidade avaliativa formativa caracteriza-se como reflexiva, colaborativa, flexível, contínua, processual e permanente, em que a aprendizagem é avaliada e redirecionada (CAMARGO; MENDES, 2013). A avaliação formativa pode ser realizada em diversos momentos pelo professor: seja diariamente, vendo o cumprimento das atividades nos cadernos dos alunos, fazendo-se perguntas, considerando a participação na aula, entre outras táticas; seja ocasionalmente, pela aplicação de provas ou instrumentos avaliativos mais ou menos formais;

seja periodicamente, pelo uso de testes ao fim do semestre, da disciplina, da unidade ou do conteúdo (OLIVEIRA; CHADWICK, 2007).

Para implementação de uma avaliação formativa é preciso definir a maneira como o discente será avaliado, as outras modalidades avaliativas que serão empreendidas, os instrumentos que serão implementados na avaliação, quais os objetivos de aprendizagem e dos conteúdos que serão trabalhados (NASCIMENTO; PINHEIRO; BARBOSA; SILVA; NASCIMENTO, 2019). Todo o processo deve contar com a participação ativa de docentes e discentes, visto que na lógica da aprendizagem significativa é fundamental que os alunos compreendam o universo avaliativo que serão inseridos (DIAS, 2016). Demandando que o professor desconstrua o autoritarismo e a lógica quantitativa da avaliação (ARAÚJO; RIBEIRO, 2021).

Para a escola, a avaliação formativa possibilita a criação de uma cultura avaliativa baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor (BOAS, 2010). Vale lembrar que essa forma de avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores (LANDSHEERE, 1986). Pois não avalia a soma das partes, mas o conjunto de trabalhos, não permitindo que ela seja estereotipada como punitiva (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006; OLIVEIRA; CHADWICK, 2007).

A avaliação somativa tem em sua essência o julgamento e a classificação dos resultados de aprendizagem alcançados pelo discente através da atribuição de notas (GONÇALVES; LARCHERTP, 2011). A nota reflete o que ele aprendeu e em que nível de aprendizagem se encontra (BLOOM, 1976). Igualmente sinaliza se o aluno será promovido ou não para às próximas séries, isto é, se será aprovado ou reprovado para o estudo de novos objetivos de aprendizagem (PIZZAIA; SANTOS; GOMES, 2019).

Frequentemente essa modalidade avaliativa é implementada ao final do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de um bimestre, disciplina, unidade ou conteúdo, quando se efetua o somatório dos valores atribuídos aos instrumentos avaliativos determinados e utilizados na prática pedagógica, que podem ser: provas, relatório, exercícios, seminários, entre outros. Por último atribui uma nota geral que constará no histórico escolar do discente (FERST, 2019). Na avaliação somativa o docente tem domínio total, podendo fazer deliberações de concessão ou remoção de valores às atividades realizadas pelos discentes, por vezes sem critério prévio ou com relevância dos dados (SORDI, 2001).

Esse modelo de avaliação pauta-se numa lógica de regulação do próprio sistema educacional, interessado apenas nos produtos das aprendizagens, que são os resultados (ALVES; CUNHA, 2022). Não estando preocupado com a forma como o aluno aprendeu, mas

com o quanto ele aprendeu (MONTEIRO, 2015). Tão pouco representa as maneiras usadas pelo aluno para chegar a um possível sucesso ou insucesso, como por exemplo: cola; dependência de um colega mais dedicado em caso de trabalhos coletivos; interferência maior ou menor dos pais durante sua aprendizagem, entre outras coisas (SANCHES, 2012).

A escola que opta apenas pela avaliação somativa está imersa em um paradigma educacional técnico linear arcaico (PERECIN; MARTINS, 2020). Por estar muito próxima da Pedagogia Tradicional e Tecnicista se firma nos aspectos autoritários, conservadores e burocráticos da estrutura social que controla. Não incentiva a construção de conhecimento e é vaga no sentido de apontar as falhas do processo de ensino-aprendizagem e as reais dificuldades de alunos e professores. Apesar disso as avaliações somativas tratam-se do modelo mais implementada no interior das escolas, bem como materializam-se como objeto de desejo e sofrimento dos discentes, de suas famílias, do próprio professor e do sistema educacional excludente por excelência (PALMA, 2016; HOFFMANN, 2004; SORDI, 2001).

#### **4.4 Instrumentos avaliativos**

Os instrumentos avaliativos são considerados ferramentas importantes nas avaliações, qualquer atividade pode ser reconhecida como um, por isso são múltiplos os utilizados, entre eles pode-se destacar: as provas objetivos ou dissertativos, os vistos, os livros didáticos, os seminários, os relatórios, os portfólio, as autoavaliações e os debates (INDI, 2021; TEODORO, 2016; VASCONCELOS, 1993).

A expressão “instrumentos avaliativos” em geral está associada a noção de medida, significando que estes servem para medir as aprendizagens dos discentes, isso porque está relacionada ao movimento Taylorista predominante nas escolas do século XIX, que tinha como hegemônico a racionalidade técnica e os verbos avaliar e medir como sinônimos (FERNANDES, 2006). Entretanto, suas funções vão muito além de qualquer dimensão quantificável. Podendo estes serem assimilados como recursos que promovem um diagnóstico das condições de aprendizagem pela obtenção de informações desejadas, segundo a natureza da área de estudo ou do componente curricular; pelos objetivos de aprendizagem definidos; pelo número de aluno; e pela disponibilidade do professor (HAYDT, 2004). A diagnose dará embasamento para às decisões de continuidade dos trabalhos entre professor e aluno, tornando o processo avaliativo extremamente dependente dos instrumentos de avaliação e de como são aplicados, pois seus resultados direcionarão às ações futuras do ensino-aprendizagem (RIOS; CASSUNDÉ, 2016; VIEIRA, 2018).

Considerando a heterogeneidade que há em uma sala de aula, desde múltiplos tempos, ritmos e formas de aprendizagem, para que o discente consiga ser avaliado de forma holística é preciso existir distintos e variados instrumentos de avaliação. Ademais, o uso de um único instrumento avaliativo não atende à demanda dos diferentes perfis de alunos que vivenciam uma avaliação, tão pouco podem ser replicados em todas as formas de avaliação, pois cada um tem finalidades específicas. Professores que entendem o que é avaliar de fato e sua significância, não permitem que sua prática pedagógica seja direcionada por instrumentos avaliativos incapazes de considerar as subjetividades dos seus alunos, apesar dessa diversificação demandar sério e exaustivo planejamento e organização da sua parte (SILVA; POLETTO, 2021; INDI, 2021; PIZZAIA; SANTOS; GOMES, 2019).

É fundamental que os instrumentos avaliativos sejam bem elaborados e aplicados, para isso é preciso que seu planejamento estabeleça regras metodológicas científicas; e que tenha consonância com o PPP da escola; sejam coerentes com o conteúdo; o docente defina com clareza as metas que pretende atingir; baseados na realidade do discente, esteja na sua faixa etária e seja congruente com sua etapa educacional (LUCKESI, 2011; FERREIRA; RUBIM, 2022; TEODORO, 2016). Os instrumentos devem conter uma linguagem clara e objetiva, e se apresentar com diferentes códigos: oral, escrito, gráfico, pictórico, numérico, observação sistemática (através de registros e tabelas, listas de controle, diário de classe, entre outros meios) (RIOS; CASSUNDÉ, 2016; BRASIL, 1997).

Um instrumento avaliativo mal elaborado e aplicado pode causar sérias distorções na avaliação, desencadeando como consequência a aprovação ou reprovação indevida do aluno. Da mesma forma, problemas psicológicos como sentimentos de inferioridade em relação aos outros que obtiveram a nota considerada ideal e constantes desentendimentos entre eles e suas famílias podem ser desencadeados. Podem tornar a aprendizagem algo desagradável, desmotivador e solitário. Vale destacar que os resultados oriundos da aplicação dos instrumentos avaliativos são provisórios e não definitivos. Posto que, caso o discente tenha demonstrado não conseguir aprender hoje, futuramente ele pode vir conseguir aprender (RIOS; CASSUNDÉ, 2016; COSTA, 2014).

A prova destaca-se como o instrumento avaliativo mais usado nas avaliações em qualquer nível de ensino e escola pública ou privada. O que é justificado por ser de fácil uso e criação, e por ser intrínseca da cultura da avaliação escolar, inserida na denominada Pedagogia do Exame estabelecida no século XVI e XVII na Europa (SILVA; POLETTO, 2021; BENVINDO; MENDES, 2016; SILVA; BARBOSA; COSTA, 2017; VASCONCELLOS, 2005; SOUZA; MARTINS; MACEDO; SILVA, 2012; FILHO; CHIRINEA, 2015).

Comumente a prova é executada ao final de um bimestre, disciplina, unidade ou conteúdo. Tendo como propósito medir as aprendizagens dos alunos, é utilizada sobre a perspectiva quantitativa e somativa com geração de notas, para mediante os resultados, julgá-lo e classificá-lo (VIEIRA, 2018; VASCONCELLOS, 2005). Ela proporciona a geração de uma cultura de exclusão no seio escolar, pois o produto publicado pode estigmatizar o discente como incompetente e fracassado. Origina uma cultura de culpabilização do indivíduo pelo seu possível fracasso escolar, ao lhe converter como único responsável por não conseguir atingir os objetivos previstos para a aprendizagem (SOUZA; MARTINS; MACEDO; SILVA, 2012).

Outras limitações de uso exclusivo da prova são: não promove nenhuma reflexão crítica do ensino-aprendizagem; não revela o verdadeiro conhecimento do aluno; é empregada como recurso de ameaça e tortura prévia dos discentes; demanda um excessivo tempo para sua correção e que o professor imprime muito da sua subjetividade; está centrada na memorização de determinados conteúdos descontextualizadas e fragmentados com a realidade (FILHO; RODRIGUES, 2020; NASCIMENTO; PINHEIRO; BARBOSA; SILVA; NASCIMENTO, 2019; GIL, 2008; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

#### **4.5 Avaliação escolar: realidade da prática**

Hodiernamente a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar é analisada sobre a ótica das variadas ciências humanas e sociais (CARDOSO; GOMES, 2016). Elas evidenciam a necessidade da avaliação nos espaços escolares estar a serviço da aprendizagem. Por outro lado, o que vemos atualmente é uma avaliação desconectada desse fim e, conseqüentemente, da promoção e emancipação dos alunos (NASCIMENTO, 2020).

No universo escolar, o que normalmente é empreendido é a chamada avaliação tradicional, a qual utiliza de instrumentos avaliativos, mas não é uma avaliação da aprendizagem de fato. E como citado anteriormente, está respaldada sobretudo nos conceitos da Pedagogia do Exame, sistematizada entre os séculos XVI e XVII, inspirada na Pedagogia Jesuítica e Comeniana (NOGUEIRA; SOUSA, 2022; CARDOSO; GOMES, 2016; LUCKESI, 2011).

A avaliação tradicional concretiza-se em cima de três concepções pedagógicas: i) avaliação como exame; ii) avaliação como medida; iii) avaliação como classificação (CHUEIRI, 2008). A avaliação como exame é por ser a prova o principal instrumento avaliativo usado nas avaliações, geralmente são aplicadas ao final de um bimestre onde supõe ter sido estudado todo o arcabouço de conteúdos delimitados para o ensino-aprendizagem (FERST, 2019; PERECIN; MARTINS, 2020). Correntemente, são produzidas sem quaisquer referencial

normativo das instituições escolares ou tendo unidade de pensamento entre os professores, que adotam critérios próprios para sua elaboração, normalmente são os conteúdos estudados ao longo do bimestre, expressos nos livros didáticos, que hipoteticamente trazem a seleção dos assuntos mais relevantes. Ou se baseiam nas avaliações de larga escala, adequando-se a estas ao construir provas com questões similares e de mesmo nível. Igualmente não há um parâmetro de quantidade e estilos de questões dissertativas ou objetivas nas provas, em níveis básicos, operacionais e globais. Tão pouco uma distribuição de pontuação para que o discente tome consciência do valor de cada item (FERNANDES; CASTIEL, 2020).

A avaliação como medida segue a lógica da modalidade avaliativa somativa, em que valores são atribuídos as provas conforme o número de questões que as compõem resultando em uma nota geral que constará no histórico escolar do aluno. Todo o conhecimento do discente será reduzido a essa nota e ao seu valor, isto é, tudo que aprendeu e em que nível de aprendizagem se encontra. Outras atividades, como relatórios, exercícios, seminários, entre outros, são utilizadas como instrumentos avaliativos complementarmente a prova para compor a nota geral (CARMINATTI; BORGES, 2012; FILHO; RODRIGUES, 2020; FERST, 2019; BLOOM, 1976).

A avaliação como classificação consiste no fato de que mediante a nota o aluno será promovido ou não para às próximas séries, ou seja, se será aprovado ou reprovado para o estudo de novos objetivos de aprendizagem (PIZZAIA; SANTOS; GOMES, 2019). Nesse sentido, a avaliação dos discentes ainda é vista como uma forma de medir suas capacidades, ao estar estritamente vinculada a mensuração (FERNANDES; FREITAS, 2008; FILHO; RODRIGUES, 2020). Além de destacar o prevalecimento da avaliação quantitativa sobre a avaliação qualitativa, isto é, a nota do aluno se coloca como mais importante que a qualidade da sua aprendizagem (MEURER; ALMEIDA, 2016).

A avaliação da aprendizagem escolar também tem promovido o alinhamento dos discentes em equânime patamar de conhecimento, ou seja, presume uma aprendizagem da mesma maneira e ritmo sem respeito às diferenças de cada um. Aqueles que não atingem os indicadores, por vezes são marginalizados do processo de escolarização (DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010). Desse modo a avaliação chega em um alto nível de pressão sobre os discentes, desencadeando distúrbios físicos e emocionais ao torná-los ansiosos para conseguirem passar e tirarem uma nota satisfatória para si, para seus pais e para a comunidade acadêmica. Tornando o ensino-aprendizagem automático, o aluno estudando apenas para passar de série (PALMA, 2016; MARTINS; MENEZES, 2017).

Observa-se na avaliação da aprendizagem escolar os docentes usando as provas como mecanismo de punição com os discentes por suas indisciplinas através de notas baixas, reprovação ou provas-surpresas; como ameaça para os motivar, que o medo os faça estudar e não a relevância e prazer dos conteúdos a serem aprendidos (TAVANO, 2021). Sendo vista a avaliação por muitos docentes como uma eficiente forma de controlar seus comportamentos e atitudes. O que, por sua vez, desperta certo prazer pela condição autoritária que pode assumir, ao estar nessa situação em um possível centro e sua consciência profissional ser inatacável (MEURER; ALMEIDA, 2016; RANJARD, 1984; PERRENOUD, 2008).

Muitos profissionais da educação enxergam o processo avaliativo não apenas como uma prática de medição, classificatória, autoritária, punitiva, conteudista, excludente ou seletiva. Mas de acompanhamento de cada etapa da aquisição e construção do saber do aluno; que permita a superação de dificuldades pelo diálogo, como a participação nas discussões em sala de aula, nas atividades instigadoras, e nos diálogos com os colegas e com os professores; que deva ser autoavaliativa, contínua, diagnóstica, formativa e sistemática (TEODORO, 2016).

## **5. CICLO DE AVALIAÇÃO AUTÔNOMA DA APRENDIZAGEM (CAAA)**

Perante a realidade encontrada da avaliação da aprendizagem dos alunos no cenário da educação escolar, foi criado o método avaliativo intitulado: Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA). Construído como uma prática avaliativa alternativa para implementação no ato pedagógico escolar, e para ser uma avaliação genuinamente da aprendizagem do aluno, abrangente dos conceitos de autonomia do discente, mediação docente, metodologias ativas e desenvolvimento de habilidades.

O CAAA preza por ser essencialmente uma avaliação contínua, não-pontual, dinâmica, não-seletiva, inclusiva, democrática, subjetiva, qualitativa e de relações horizontais em que não se avalia à alguém, mais com alguém, professores e alunos em trabalho conjunto. O processo proposto pretende manter-se em concordância com o que propõe para a avaliação na educação básica os documentos orientadores desse nível de ensino. Está instituído nos valores da autonomia, do respeito, da afetividade, da responsabilidade e da colaboratividade. Em síntese, está preocupado que os discentes sejam partícipes da avaliação da sua aprendizagem, tenham respeitado seu tempo e ritmo de aprendizagem na avaliação, disponham da segurança de que terão apoio frente seus desvios de aprendizagem, sejam responsáveis pela avaliação da sua aprendizagem, e sua avaliação aconteça como resultado de uma ação compartilhada entre docentes e discentes.

O CAAA foi concebido pensando-se em crianças a partir dos oito anos de idade, cursando o terceiro (3º) ano do Ensino Fundamental, devido ser essa a idade pré-estabelecida para estarem alfabetizadas, como sugere a BNCC e o PNE, em sua quinta meta. Contudo, seu planejamento pode se adequar a quaisquer das séries do Ensino Fundamental e Médio.

A maneira como sucederá a execução do CAAA, foi deixada propositalmente em aberto para que professor e instituição escolar determinem. Em sua Instrução Normativa, Art. 4º das orientações, Inciso II, indicamos que seu desenvolvimento pode ser por bimestres ou ano letivo com anulação da perspectiva bimestral. No Inciso III indicamos que pode-se aplicá-lo por disciplinas ou se estender a toda matriz curricular da escola. Já no Inciso IV indicamos que pode ser por turmas e anos de escolaridade.

### 5.1 Metodologia de aplicação

O CAAA é dividido em três etapas: Roteiro da Aprendizagem Diária, Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem e Resultado da Aprendizagem (FIGURA 1). As etapas acontecerão em função de um ciclo, significando que se renovarão constantemente, ao serem repetidas inúmeras vezes até o término do processo de aprendizagem. Paralelamente, às etapas se relacionam a seus respectivos documentos avaliativos (APÊNDICE B, C e D) que formarão o portfólio da avaliação da aprendizagem do discente.

Figura 1 - Etapas do CAAA



Fonte: Os autores

- Etapa 1: Roteiro da Aprendizagem Diária:

Coordena as aprendizagens do aluno por dia, durante quinze dias. Nela o aluno fará, diariamente, o registro das habilidades que desenvolvidas e das atividades realizadas. É uma etapa de verdadeira autoavaliação do aluno.

- Etapa 2: Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem:

Sucedirá uma identificação da aprendizagem do discente de um período de quinze dias de estudo, tendo como base suas anotações na Etapa Roteiro da Aprendizagem Diária. Passados quinze dias da construção do Roteiro da Aprendizagem Diária, o orientador educativo convocará o discente para que por uma conversa informal o mesmo reconheça que habilidades ele aprendeu e que atividades fez para alcançar essas habilidades.

O orientador educativo nessa etapa deve agir através de perguntas autênticas para que o aluno expresse seu saber, como por exemplo: “O que você aprendeu nesta quinzena?”; “O que você mais gostou de aprender nesta quinzena?”; “Como você chegou até essa linha de pensamento?”; “O que você ainda quer aprender?”; entre outras perguntas. A escolha por trabalhar com perguntas, é devido ser cientificamente comprovado que com a realização das perguntas certas, um professor mentor pode catalisar a exploração e a reflexão, mas o aluno continuará sendo o agente ativo, responsável pela ação do pensar e agir. Assim, a Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem se efetiva, também, como uma oportunidade do aluno mais uma vez estar autoavaliando o que aprendeu, as condições e a qualidade da sua aprendizagem. Agora estando coadunado com o orientador educativo e recebendo suas instruções.

De acordo com as respostas do discente às perguntas, o orientador educativo fará considerações das habilidades estudadas e atividades feitas no documento Roteiro Quinzenal da Aprendizagem. Considerações no sentido de qual habilidade está satisfatória e o discente está compreendendo ou de qual habilidade a aprendizagem não está satisfatória e o discente está tendo dificuldades de compreensão precisando de mais estudo, ajuda, que talvez a atividade efetivada não tenha sido favorável para o aprendizado, entre outras observações que surgirão consoante a aprendizagem do discente.

- Etapa 3: Resultado da Aprendizagem:

O reconhecimento das habilidades que o aluno aprendeu definirão em que estado está o aprendizado desse aluno das habilidade colocadas no Roteiro da Aprendizagem Diária, são quatro os estados: Iniciação, Intervenção, Consolidação e Aprofundamento.

A definição acerca de qual dos estados o aluno melhor se configura, será uma decisão compartilhada por ele e pelo orientador educativo, resultante da Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem. Eles farão o registro de qual estado o aluno se encontra para qual(is) habilidade-(s).

➤ Estado de Iniciação:

Após o reconhecimento, na Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem, das habilidades estudadas pelo aluno na Etapa Roteiro da Aprendizagem Diária, concluiu que ele não aprendeu satisfatoriamente e está tendo dificuldades em determinada(s) habilidade-(s). Essa(s) habilidade-(s) será-(ão) posta-(s) no próximo Roteiro da Aprendizagem Diária para ser-(em) estudada-(s) novamente.

➤ Estado de Intervenção:

É específico para o aluno que em um Roteiro da Aprendizagem Diária anterior, está no Estado de Iniciação para dada-(s) habilidade-(s), que terá-(ão) de ser-(em) estudada-(s) novamente no seguinte Roteiro da Aprendizagem Diária. Quando passado pela Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem com essa(s) habilidade-(s) inserida-(s) no novo Roteiro da Aprendizagem Diária, notou-se que ainda assim não a-(s) aprendeu satisfatoriamente e está tendo dificuldades em relação a ela-(s).

Com isso, aluno e orientador educativo concluem que o último terá de fazer uma intervenção direta em relação a aprendizagem do primeiro. Outrossim, a ação será autônoma do orientador educativo, e ele deverá refletir a situação de aprendizagem do seu aluno, para definir qual a mais apropriada intervenção há se fazer. Podendo ser desde uma aula expositiva; execução de atividades laboratoriais; visita a algum local em que se possa aprender por intermédio dele, como por exemplo, um museu, uma feira livre, uma área de preservação ambiental, às coleções botânicas de herbários, realização de coletas, uma simples caminhada no entorno da escola, entre outras coisas.

➤ Estado de Consolidação:

Depois do reconhecimento, na Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem, das habilidades estudadas pelo aluno no Roteiro da Aprendizagem Diária, concluiu que ele está

entendendo com certa satisfação as habilidades, mas nota-se que pode ficar ainda mais consolidado seu entendimento com alguma-(s) habilidade-(s). Essa-(s) habilidade-(s) será-(ão) posta-(s) no próximo Roteiro da Aprendizagem Diária para ser-(em) estudada-(s) novamente.

➤ Estado de Aprofundamento:

Logo em seguida do reconhecimento, na Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem, das habilidades estudadas pelo aluno no Roteiro da Aprendizagem Diária, concluiu que ele aprendeu com nímia satisfação as habilidades. Podendo, conseqüentemente, iniciar um Roteiro da Aprendizagem Diária inteiramente novo.

Os documentos avaliativos que acompanham cada etapa deverão ser arquivados, ao final de cada quinzena, em um portfólio, que simbolizará a compilação de todo o seu percurso de aprendizagem no período correspondente e optado para adotar o CAAA. Ao final do processo de aprendizagem, o portfólio resultará em um grande e qualitativo relatório descritivo do percurso de aprendizagem de cada discente, patenteando as habilidades desenvolveu, as atividades que realizou para atingir tais habilidades, a descrição das suas dificuldades de aprendizagem, o relato das ações empreendidas para correção das dificuldades de aprendizagem encontradas e a representação dos progressos de aprendizagem que foi tendo. O orientador educativo fará um relatório com síntese descritiva da aprendizagem dos seus alunos para que esteja incluso ao portfólio, discorrendo sobre as habilidades que eles conseguiram alcançar e não alcançar, as competências que observa terem atingido, as atividades que fez para chegar nas habilidades e, no final, um parecer geral da desenvolução do aluno no seu ponto de vista.

## **5.2 Aprovação e reprovação do aluno**

A aprovação e reprovação dos discentes pelo CAAA, é apenas o cumprimento de uma formalidade com as portarias estabelecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que orientam a produção dos PPP's das escolas e se fazem constantes neles.

O portfólio com o percurso da avaliação da aprendizagem do aluno, oriundo dos documentos que acompanham cada etapa, que contenha o Estado de Aprofundamento para cinquenta por cento (50%) ou mais das habilidades estudadas que são determinadas pelo currículo escolar, será aprovado o aluno. Enquanto o portfólio que tenha o Estado de Aprofundamento para quarenta e nove por cento (49%) ou menos das habilidades estudadas que são delimitadas pelo currículo escolar, será reprovado o aluno. A escolha por trabalhar com essa margem de valor é atribuída a dois pontos: i) ter de cumprir as habilidades e competências constantes e exigidas no currículo escolar; ii) as intenções de aprendizagem das habilidades no

CAAA não estão fundadas no aprender dissimulado ou no aprender por decoração, mas no aprender fidedigno, com qualidade, com respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem de cada um, com recuperação contínua dos desvios de aprendizagem.

Considerando os pontos expressos, subentendeu-se que há uma maior probabilidade de que o aluno chegue no Estado de Aprofundamento para cinquenta por cento (50%) das habilidades, este pode ou não alcançar os cem por cento (100%) ou valores próximos da aprendizagem das habilidades no Estado de Aprofundamento, mas, em caso de negativa, não deve-se anular o aprendido e desenvolvido.

A reprovação está contrária aos ideais educativos do CAAA. O Ministério da Educação (MEC) e as portarias estaduais e municipais da educação brasileira, exigem que a retenção aconteça em caso de desvio no percurso da aprendizagem do discente. No CAAA, a reprovação foi ressignificada, estando em consenso com o proposto pelos PCN's, de não ser sendo entendida como um fator de opressão, mas uma chance para alcance de profícuas condições de aprendizagem. Quando reprovado, o trabalho do aluno deve continuar como se nada tivesse acontecido. De modo que no início do período equivalente e delimitado para sua adesão, não deve ser obrigado a estudar as habilidades que já estudou e aprendeu, mas continuar daquelas que não conseguiu aprender satisfatoriamente.

A atribuição de notas para validação dos alunos aprovados e reprovados nos sistemas eletrônicos adotados pelas escolas, acontecerá ao término do tempo delimitado para efetuação do CAAA. A nota no valor igual à dez (10,0) será atribuída para o aluno que em seu portfólio consta ter atingido o Estado de Aprofundamento para cinquenta por cento (50%) ou mais das habilidades estudadas que são determinadas pelo currículo escolar. A nota no valor igual à cinco (5,0) será concedida para o aluno que em seu portfólio atingiu o Estado de Aprofundamento para quarenta e nove por cento (49%) ou menos das habilidades estudadas que são definidas pelo currículo escolar. A deliberação por essa nota e não uma inferior ou maior, é pelo fato de se estar trabalhando com a margem dos cinquenta por cento (50%) ou mais das habilidades estudadas para aprovação. E de que algo esse aluno aprendeu, apenas suas dificuldades de aprendizagem se sobressaíram, sinalizando que carece de um pouco mais de tempo para chegar à melhores condições de aprendizagem.

Perante o ressaltado, percebe-se que no CAAA, não há um momento singular apenas para realização de uma recuperação. Em razão de que a recuperação ocorre intrínseca ao seu desenvolvimento, podendo ser visualizada na Etapa Resultado da Aprendizagem e seus estados de Iniciação, Intervenção e Consolidação. Não deixando de estar o CAAA em congruência com

o que determina o Art. 13, Inciso IV, da LDB, o estabelecimento de estratégias de recuperação aos discentes que apresentarem menor desenvolvimento.

## **6. CONCLUSÃO**

Este trabalho atingiu seu objetivo de compreender como concretiza-se a avaliação da aprendizagem nas escolas, acrescido do evidenciamento da veemente necessidade da sua transformação. Pela convicção de que é possível ser e fazer distinto a avaliação da aprendizagem escolar, rompendo com os processos massificadores e sustentando-se pela qualidade do aprendizado dos estudantes, foi criado o CAAA.

Esse processo avaliativo tem intrínseco a si a esperança e o desejo de que quando os alunos cheguem à escola vivenciem práticas mais saudáveis de avaliação da sua aprendizagem. Visto que, se efetiva como urgente a inópcia de liberar-se dos limites internos inerentes a educação escolar referentes a avaliação, isto é, aqueles sobre os quais temos controle de imediato.

Normalmente os educadores estão muito ligados aos limites externos, não se dando conta de que os limites internos são os que estão, em sua maioria, restringindo a ação. Quando tomemos consciência deles, um conjunto de possibilidades se abrirão.

A própria história da educação, a fomentação do modelo avaliativo vigente que data do século XVI, e a repetição inconsciente da vivência escolar que todos nós tivemos, sedimentaram na Educação Básica a avaliação tradicional como eficiente e viável, devendo, por essa razão, continuar a ser vigorante, fazendo-se desnecessário abrir-se para quaisquer mudanças. De forma que para transformarmos a práxis da avaliação da aprendizagem escolar, é preciso que esqueçamos um pouco ou o pouco daquilo que sabemos relativo à avaliação. Essa perspectiva da avaliação tradicional, que é tradicional, mas não é avaliação, e sim, uma prática arcaica de uso de instrumentos avaliativos (provas, testes ou exames).

Expondo o quanto a escola carece distinguir o que vem do passado e deve ser protegido, daquilo que precisa ser deixado para trás porque é arcaico. Pois a única coisa que pode interferir com o aprendizado do nosso aluno é a sua educação. Tornando-se louvável a coragem daqueles que querem introduzir mudanças em sua sala de aula, já que são muitos professores que compactuam com o sistema e agem mecanicamente, sem refletirem e sem efetivarem qualquer transformação (PACHECO, PACHECO, 2015; 2012).

Sendo insano continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes, as escolas que fazem a diferença só conseguem isso por fazerem diferente. A curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não advém de políticas educacionais macros ou de

massificados e efêmeros programas, projetos ou política de governo, mas da decisão dos profissionais que nela trabalham de tornarem-se autores e protagonistas. Professores que fazem diferença, não ficam esperando o mundo mudar para tentarem fazer algo, mas que ao passo em que estão comprometidos com a mudança do mundo, engajam-se na mudança daquilo que é possível na escola (EINSTEIN apud PACHECO; PACHECO, 2012; ROSA, 2008 apud PACHECO; PACHECO, 2012).

Entretanto, não se pode omitir que pôr ser a avaliação parte intrínseca e basilar do programa educacional de toda e qualquer escola, é sabido quão custoso é e será sua transformação. Em virtude de que implica em questionar a educação desde suas concepções, seus fundamentos, sua organização e suas normas burocráticas. É, por conseguinte, promover mudanças conceituais, redefinir conteúdos e as funções professorais. Além de requerer consolidar um ambiente que acolha essas mudanças e dê amparo a novas experiências; que se pense na desenvolvimento de uma política de formação para os profissionais da educação em avaliação, passando pelos docentes, os gestores e os coordenadores pedagógicos, para que entendam o que verdadeiramente é uma avaliação, como podem desenvolver e, a partir disso, aspirarem a edificação de um novo ideal avaliativo. É possível perceber que há um longo caminho a ser trilhado.

Em consonância com o aludido, foi construído o CAAA. Respalado na consciência de que serão muitos os desafios, os tempos difíceis e a assiduidade da dúvida da viabilidade da sua aplicação. No entanto, a esperança será o antídoto para o medo. Provações são atribuídas somente a quem tem verdadeira força e coragem, os desafios surgem para quem tem desejo de mudar e de não mesclar-se simplesmente ao sistema. A coragem está não em arriscar sem medo, mas em estar associado a uma causa justa.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALVES, L. O.; CUNHA, M. C. C. Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. AG1-AG1, 2022.
- ARAÚJO, J. P.; CORREA, M. A. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA. 2019.
- ARAÚJO, M. L. F.; RIBEIRO, M. S. CONCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. 2021.
- BALLESTER, M.; BATOLLO, J. M.; CALATAYUD, M. A. **Avaliação Como Apoio à Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENVINDO, R. V. G.; MENDES, D. L. L. Avaliar para evoluir: a voz dos estudantes do ensino médio sobre a avaliação da aprendizagem na área de biologia. **IN: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES**, 7., Fortaleza, 9-11 nov. 2016. Anais... Fortaleza: UFC, p. 657-675, 2017.

- BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BOAS, B. M. F. V. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- CALDEIRA, F. H. O mecanismo de busca do Google e a relevância na relação sistema-usuário. **Revista Letrônica**, v. 8, n. 1, p. 91-106, 2015.
- CAMARGO, C. C. O.; MENDES, O. M. A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 2013.
- CARDOSO, M. A.; GOMES, M. C. S. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A PROVA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR. **Revista Cadernos da Pedagogia**, v. 9, n. 18, 2016.
- CARMINATTI, S.; BORGES, M. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.
- CARVALHO, L. M. O.; MARTINEZ, C. L. P. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 01, p. 133-144, 2005.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.
- COSTA, O. M. S. **Avaliação escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do processo ensino fundamental**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo, 2014.
- CURIEL-MARÍN, E.; FERNÁNDEZ-CANO, A. Software “Publish of Perish” e seu aplicativo de avaliação da investigação em Educação. 2019.
- DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, 2010.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, R. F. N. C. A construção histórica da avaliação no contexto da escola atual. **Revista ESPACIOS**, v. 37, n. 16, 2016.
- DOMICIANO, R. L.; CARVALHO, M. M. F.; SILVEIRA, A. P. Avaliação educacional: reflexões sobre a prática. **IN: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**, 6., 2015, Fortaleza. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Imprepe, p. 670-683, 2015.
- ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003.
- FERNANDES, A.; CASTIEL, S. AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 5, n. 10, p. 104-122, 2020.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2008.
- FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e melhoria. **In: M. L. Rodrigues. (Org.)**. Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino (Volume I), p. 231-268. Coimbra: Almedina, 2014.

- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista portuguesa de educação**, p. 21-50, 2006.
- FERREIRA, L. S.; RUBIM, Y. S. Avaliação educacional no Brasil: Um estudo teórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 8757-8770, 2022.
- FERST, E. M. **Avaliação: processos e critérios**. Boa Vista: UERR, 2019.
- FILHO, A. T.; CHIRINEA, A. M. A Imprecisão Avaliativa na Correção de Provas Escritas Decorrente da Falta de Critérios Pré-Definidos. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 265-293, 2015.
- FILHO, V. M. R.; RODRIGUES, F. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Paradoxo vivenciado na prática pedagógica dos professores. **Revista Vozes dos Vales**, 2020.
- FREIRE, E. S.; CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. M. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GARCIA, R. P. M.; TENÓRIO, R. M. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. IN: TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M. (Orgs). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. Salvador: EDUFBA, p. 353-376, 2012.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILLESPIE, T. A relevância dos algoritmos. **Revista Parágrafo**, v. 6, n. 1, p. 95-121, 2018.
- GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem: pedagogia**. Bahia: Editus, 2011.
- GOOGLE. Como funciona a busca: dos algoritmos às respostas. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/howsearchworks/thestory/index.html>>. Acesso em: 03 jun. 2014.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. São Paulo: Unicamp, 2009.
- HADDAWAY, N. R.; COLLINS, A. M.; COUGHLIN, D.; KIRK, S. O papel do Google Scholar nas revisões de evidências e sua aplicabilidade à pesquisa de literatura cinza. **REVISTA PLOS ONE**, v. 10, n. 9, pág. e0138237, 2015.
- HADJI, C. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARZING, A. W. A preliminary test of Google Scholar as a source for citation data: A longitudinal study of Nobel Prizewinners. **Scientometrics Magazine**, v. 94, n. 3, p. 1057-1075, 2013.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática: 2016.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2007.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMAM, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 22. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2004.
- INDI, M. N. **Avaliação da aprendizagem: práticas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental em Guiné-Bissau**. 2021. 19 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.
- KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 02, p. 137-147, 2005.
- LANDSHEERE, G. **Avaliar é medir?**. Rio Tinto, Portugal: ASA, 1986.

- LARA, V. A. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem.** 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento.** Fortaleza: UFC, 2005.
- LOBO, A. **AAA (Aprendizagem Assistida pela Avaliação): Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação.** Porto: Porto, 1998.
- LOBO, B. K. L.; BRITO, R. G. A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: CONCEITOS E PRÁTICAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, 2022.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem - Cipriano Luckesi - Parte 01.** YouTube, 27 set. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gW6Ti99KaOQ>>. Acesso em 1 mar. 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, D. C.; MENEZES, D. C. Avaliação: notas e métodos de avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 4, n. 1, p. 71-89, 2017.
- MASETTO, M. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD, 1997.
- MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE.** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MEURER, M.; ALMEIDA, R. S. F. B. A avaliação e sua importância para o processo de ensino aprendizagem. **IN: PARANÁ.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. (Org.). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 1. ed. Curitiba: SEED - Pr, v. 1, p. 30-49, 2016.
- MONTEIRO, M. O. Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino. **Revista Transformar**, n. 7, p. 30-42, 2015.
- MORANDI, M. I. W. M.; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. **IN: DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JR, J. A. V. DESIGN SCIENCE RESEARCH: MÉTODO E PESQUISA PARA AVANÇO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA.** Porto Alegre: Bookman, 2014.
- NASCIMENTO, F. C. A. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma prática e diferentes sentidos.** 2020.

- NASCIMENTO, L. F.; PINHEIRO, C. C. O.; BARBOSA, D. M.; SILVA, C. B. A.; NASCIMENTO, C. M. A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. 2019.
- NOGUEIRA, K. E. S.; SOUSA, S. L. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS TIPOS DE AVALIAÇÃO: FORMATIVA E SOMATIVA. **Revista Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, 2022.
- OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. **Aprender e ensinar**. 8. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007.
- OLIVEIRA, S. M. S.; PONTES, J. A. R.; SILVA, C. D. M. ENSINO DE LITERATURA E AVALIAÇÃO: uma análise do processo avaliativo no ensino médio de escolas públicas. **Revista Docentes**, v. 7, n. 18, 2022.
- ORDUÑA-MALEA, E.; MARTÍN-MARTÍN, A.; AYLLÓN, J. M.; LÓPEZ-CÓZAR, D. E. **La revolución Google Scholar: Destapando la caja de Pandora académica**. 1. ed. UNE (Unión de Editoriales Universitarias Españolas), 2016.
- ORDUÑA-MALEA, E.; MARTÍN-MARTÍN, A.; LÓPEZ-CÓZAR, D. E. Google Scholar como fonte para avaliação acadêmica: uma revisão bibliográfica de erros de banco de dados. **Revista Española de Documentación Científica**, 2017.
- PACHECO, J. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.
- PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **Escola da Ponte: Uma escola pública em debate**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- PALMA, A. R. USO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS. 2016.
- PALMA, T. A. S. CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE AVALIAÇÃO: UM DESAFIO COTIDIANO DA PRÁTICA ESCOLAR. 2010. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba. Orientador (a): Conceição Solange Bution Perin.
- PARENTE, F. A. C. **Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal: um estudo de caso**. 1991. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.
- PARISER, E. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, v. 159, p. 26-33, 2003.
- PERECIN, F. A.; MARTINS, M. C. B. O. AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAR. **Revista Científica**, v. 1, n. 1, 2020.
- PEREIRA, E. C. M.; SOBRINHO, D. M. S.; GARCIA, T. C. M.; BATISTA, G. G. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÃO A PARTIR DAS AULAS DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOÃO DO SABUGI-RN. V CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Campina Grande: Realize, 2018.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- PIZZAIA, B. C.; SANTOS, M. S.; GOMES, A. M. UMA NOVA PRÁXIS PARA A RECONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Cognition**, v. 1, n. 1, p. 131-144, 2019.
- RANJARD, P. **Les enseignants persècutés**. Paris: Robert Jauze, 1984.
- RIBEIRO, A. P. M. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

- RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Revista Inter Ação**, v. 27, n. 2, p. 127-142, 2002.
- RIOS, S. C. G. S.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. REFLEXÕES SOBRE A IMPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 6, n. 11, 2016.
- ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior que resistências manifestam os professores e os alunos? **IN: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs)**. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, p. 121-139, 2006.
- SANCHES, A. M. D. F. AVALIAÇÃO ESCOLAR: DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES. 2012. Orientação de outra natureza. (Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Orientador (a): Margarida de Cássia Campos.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista eletrônica de educação**, 2007.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, M. J.; POLETTI, L. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: PERSPECTIVAS SOBRE A PRÁTICA E DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE**, v. 7, n. 1, p. 77-95, 2021.
- SILVA, T. R.; BARBOSA, B. B.; COSTA, O. A. CONCEITOS, FUNÇÕES E INSTRUMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUAIS AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM TIMON (MA)? **REVISTA PESQUISA EM FOCO**, v. 22, n. 2, 2017.
- SOMERA, E. A. S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. **Revista Avesso do Avesso**, v. 6, n. 6, p. 56-68, 2008.
- SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?. **IN: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs)**. Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus, 2001.
- SOUZA, A. F. B.; MARTINS, C. R. C.; MACEDO, S. F.; SILVA, T. C. Instrumentos clássicos da avaliação: a prova em destaque. **Revista Polyphonia**, v. 23, n. 1, 2012.
- SOUZA, G. A. D. B. AVALIAÇÃO ESCOLAR: um processo em construção. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 474-483, 2016.
- TAVANO, P. T. **Práticas de avaliação**. São Paulo: Senac, 2021.
- TEIXEIRA, C. R. As influências das concepções de avaliação da aprendizagem na prática educativa: o ensino e a aprendizagem. **III CONEDU (Congresso Nacional de Educação)**. 2016.
- TEODORO, E. M. **A avaliação no processo educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 28 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Luís Gomes, 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1986.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos de Libertad, 1993.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. 1. ed. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- VICENTE, D. J. S.; DIAS, G. F.; PAULA, J. T. S. S. A AVALIAÇÃO FORMATIVA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO. **Revista Projectus**, v. 3, n. 4, p. 157-170, 2018.
- VIEIRA, A. D. C. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. **Revista Contraponto**, v. 7, n. 1, p. 97-107, 2018.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Modelo da ficha de identificação do aluno para o portfólio.**Escola:**

---

**Professor (a):**

---

**Aluno (a):**

---

**Componente Curricular:**

---

**Série:**

---

**Data:**

---

**Nº:**

---

**APÊNDICE B** - Modelo do documento da Etapa Roteiro da Aprendizagem Diária.

<b>Roteiro da Aprendizagem Diária</b>	
<b>Habilidade</b>	<b>Atividade Realizada</b>

**APÊNDICE C** - Modelo do documento da Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem.

<b>Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem</b>		
<b>Habilidade</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Observações</b>

**APÊNDICE D** - Modelo do documento da Etapa Resultado da Aprendizagem.

<b>Resultado da Aprendizagem</b>			
<b>Estado de Iniciação</b>	<b>Estado de Intervenção</b>	<b>Estado de Consolidação</b>	<b>Estado de Aprofundamento</b>

**APÊNDICE E** - Modelo do relatório da avaliação da aprendizagem do aluno que o professor deverá fazer e incluir junto do seu portfólio.

**RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO  
PELO ORIENTADOR EDUCATIVO**

**1. Identificação**

<b>Escola:</b>	
<b>Professor (a):</b>	
<b>Aluno (a):</b>	
<b>Componente curricular:</b>	
<b>Série:</b>	
<b>Turno:</b>	
<b>Data:</b>	

**2. Habilidades**

2.1 Habilidades alcançadas

2.2 Habilidades não alcançadas

**3. Competências**

3.1 Competências alcançadas

--

**4. Atividades desenvolvidas, vinculando-as a (s) habilidade (s)**

--

**5. Parecer do professor (a) do desenvolvimento do aluno (a)**

--

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Professor (a)

\_\_\_\_\_  
Coordenador pedagógico (a)

\_\_\_\_\_  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Carimbo da escola

## **APÊNDICE F - Instrução Normativa do CAAA.**

### **Capítulo I Das Disposições Gerais**

Art. 1. Âmbito de aplicação da Instrução Normativa:

I - A presente Instrução Normativa é do método avaliativo intitulado de: Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA);

II - A vigente Instrução Normativa explicita a estrutura organizacional que decorre do método avaliativo CAAA. Quaisquer dúvidas acerca do sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos seus princípios e orientações.

Art. 2. São objetivos da Instrução Normativa:

I - Evidenciar a estrutura organizacional do método avaliativo CAAA, contribuindo para a sua mais correta implementação;

II - Promover uma progressiva tomada de consciência dos direitos e deveres que assistem a cada um dos membros da comunidade escolar na efetivação do CAAA.

### **Capítulo II Estrutura Organizacional**

Art. 3. São princípios do Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA):

I - É uma avaliação contínua, não-pontual, dinâmica, não-seletiva e inclusiva:

a) É uma avaliação contínua, ou seja, buscar compreender e acompanhar todo o processo de aprendizagem do discente, do começo ao fim, à todo momento. Para diante dos resultados, se positivos e satisfatórios, perceber que o discente conseguirá se desenvolver. E se negativos e não satisfatórios, subsidiar decisões sobre os atos pedagógicos e administrativos, para redirecionar a aprendizagem do discente e o alcance dos resultados desejados;

b) É uma avaliação não-pontual, isto é, procurar entender e respeitar o que aconteceu antes, o que aconteceu durante e o que aconteceu depois da avaliação com o aluno;

c) É uma avaliação dinâmica, ou seja, não classificar o discente somente em aprovado ou reprovado, mas assimilar sua desenvolvimento da aprendizagem para que quando necessário melhore com realização de trabalho educativo;

d) É uma avaliação não-seletiva, isto é, não se reduzir a seleção do aluno em aprovado ou reprovado;

e) É uma avaliação inclusiva, ou seja, trazer o aluno para dentro do processo de aprendizagem. Se você aprendeu, conseqüentemente se desenvolverá. Se você ainda não aprendeu, irá aprender e, posteriormente, se desenvolver;

II - É uma avaliação democrática, subjetiva e qualitativa:

a) É uma avaliação democrática, no sentido de dar espaço para que o discente tenha participação em seu processo de avaliação ao lado do docente, permitindo que assim o compreenda;

b) É uma avaliação qualitativa, no intuito de valorizar a qualidade dos conhecimentos do aluno, do que a mensuração e a conseguinte materialização e redução dos mesmos a uma nota;

c) É uma avaliação subjetiva, na lógica de considerar e respeitar os interesses e desejos de aprendizagem do discente, bem como seu tempo e ritmo de aprendizagem. Consolidando-se a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem;

III - Está fundamentado nos valores: autonomia, respeito, afetividade, responsabilidade e colaboratividade:

a) O valor da autonomia está associado ao aluno se fazer participante em sua avaliação efetivamente, podendo se autoavaliar e deliberar decisões com o professor;

b) O valor do respeito está ligado a respeitar o discente com sua singularidade, seu tempo e ritmo de aprendizagem, não o padronizando em apertados modelos de avaliação. Como também, ao incentivo a fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza;

c) O valor da afetividade refere-se a anular da avaliação da aprendizagem do aluno a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. Como uma chave para construir relações de confiança e parceria com os educandos;

d) O valor da responsabilidade é alusivo ao desenvolvimento da responsabilidade no discente para com sua avaliação e aprendizagem, pelos espaços e materiais coletivos, pelo cumprimento dos horários de suas atividades, pela tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;

e) O valor da colaboratividade concerne a estimular o discente aprenderem em cooperação com seus colegas e com o docente;

IV - Está validado em uma política de relações horizontais, em que não se avalia à alguém, mais com alguém, professor e aluno juntos;

V - A aprovação e reprovação do aluno é apenas o cumprimento de uma formalidade com as portarias das secretarias estaduais e municipais de educação que orientam a produção dos PPP's das escolas e se fazem presentes neles. Destarte, a atribuição de notas nos sistemas eletrônicos adotados pelas escolas;

a) A aprovação do aluno significa que este aprendeu com satisfação as habilidades que se dispôs a estudar e que estão emanadas no currículo nacional;

b) A reprovação é um instrumento de último caso, não devendo ser entendida como um fator negativo, mas uma chance do aluno obter melhores condições de aprendizagem ao não ter conseguido aprender satisfatoriamente em uma etapa anterior;

VI - A recuperação está intrínseca ao CAAA, continuamente, e não como sendo um momento isolado.

Art. 4. Orientações para aplicação do Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA):

I - Deve estar em harmonia e respeito com o PPP da escola, o Regimento Escolar e o Currículo da instituição;

II - Pode ser aplicado por bimestre ou ano letivo com anulação da perspectiva bimestral;

III - Pode ser aplicado por disciplinas ou se estender a toda matriz curricular da escola;

IV - Pode ser aplicado por turmas e anos de escolaridade, ou em escolas que trabalham sem a noção de turmas e anos de escolaridade;

V - Deve ser aplicado no Ensino Fundamental (I e II) e o Ensino Médio, no momento não está programado para a Educação Infantil.

Parágrafo único. Foi criado pensando-se em crianças a partir dos oito anos de idade, cursando o terceiro (3º) ano do Ensino Fundamental, devido ser essa a idade pré-estabelecida para estarem alfabetizadas, como sugere a BNCC e o PNE, em sua quinta meta. Contudo, seu planejamento pode se adequar a quaisquer das séries do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 5. Etapas do Ciclo de Avaliação Autônoma da Aprendizagem (CAAA):

I - O CAAA está disposto em três etapas: Roteiro da Aprendizagem Diária, Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem e Resultado da Aprendizagem.

a) Etapa 1: Roteiro da Aprendizagem Diária: Gere a aprendizagem do discente por dia, durante quinze dias. Nela o discente fará, diariamente, o registro das habilidades que desenvolvidas e das atividades realizadas. É uma etapa de verdadeira autoavaliação do discente;

b) Etapa 2: Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem: Terá a identificação das aprendizagens do aluno de um período de quinze dias pelo orientador educativo, tendo como base seus registros na Etapa Roteiro da Aprendizagem Diária. Por intermédio de uma conversa informal com perguntas autênticas, a qual permitirá o mesmo reconhecer que habilidades ele aprendeu e atividades fez para alcançar as habilidades;

c) Etapa 3: Resultado da Aprendizagem: Definirá em que estado está o aprendiz do discente das habilidades colocadas no Roteiro da Aprendizagem Diária.

Art. 6. Estados de aprendizagem:

I - Os estados de aprendizagem significam a característica da aprendizagem do aluno, que definirá em que lugar ou momento sua aprendizagem se encontra. São uma consequência da Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem, serão definidos pelos resultados obtidos na etapa mencionada;

Parágrafo único. A decisão de qual estado de aprendizagem o aluno se encontra deve ser compartilhada entre ele e o orientador educativo.

II - Os estados de aprendizagem são independentes, ou seja, para o aluno estar em um estado não precisa ter vindo de um anterior;

II - São quatro os estados de aprendizagem: Iniciação, Intervenção, Consolidação e Aprofundamento.

a) Estado de Iniciação: Reflete o aluno que não aprendeu satisfatoriamente e está tendo dificuldades em determinada-(s) habilidade-(s). Essa-(s) habilidade-(s) será-(ão) posta-(s) no próximo Roteiro da Aprendizagem Diária para ser-(em) estudada-(s) de novo;

b) Estado de Intervenção: É específica para o discente que passou pelo Estado de Iniciação com dada-(s) habilidade-(s) de um Roteiro da Aprendizagem Diária anterior para ser-(em) estudada-(s) uma vez mais. Quando passado pela Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem, ainda assim não a-(s) aprendeu satisfatoriamente e está tendo dificuldades em relação a ela-(s). Tendo o orientado educativo autonomia para fazer uma intervenção que considerar conveniente para a situação e seja positiva para seu discente.

c) Estado de Consolidação: Retrata o aluno que está compreendendo com certa satisfação as habilidades, mas que demanda ser um pouco mais consolidado seu entendimento com alguma-(s) habilidade-(s), por esse motivo, será-(ão) posta-(s) no próximo Roteiro da Aprendizagem Diária para ser-(em) estudada-(s) novamente;

d) Estado de Aprofundamento: Representa o discente que aprendeu com extrema satisfação as habilidades, podendo, conseqüentemente, iniciar um Roteiro da Aprendizagem Diária novo integralmente.

### **Capítulo III**

#### **Direitos e Deveres**

Art. 7. Alunos:

I - Terão autonomia na realização da avaliação ao fazerem sua autoavaliação diária no Roteiro da Aprendizagem Diária e ao fazerem a avaliação com o orientador educativo na Etapa Reconhecimento Quinzenal da Aprendizagem e Etapa Resultado da Aprendizagem;

II - Têm responsabilidade com a participação e realização da sua avaliação.

Art. 8. Orientadores educativos:

I - Se incumbirão há:

- a) Acompanhar e orientar individualmente o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos;
- b) Regular e atualizar o portfólio individual dos alunos;
- c) Fazer o relatório final complementar ao portfólio da avaliação dos alunos;
- d) Manter os pais ou encarregados da educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos;

II - Comprometer-se-ão, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o PPP da escola, o Regimento Escolar e o Currículo da instituição;

III - Se responsabilizarão a cumprir e a fazer cumprir a Instrução Normativa do CAAA;

IV - Poderão realizar alguma intervenção sobre o processo avaliativo do aluno quando considerar necessário.

Art. 9. Pais ou encarregados da educação:

I - Os que desejem matricular em escola que tenha predominância da proposta avaliativa: CAAA, comprometer-se-ão, formalmente, a respeitar e a fazer cumprir a sua Instrução Normativa. Posto que estarão conscientes do que é o mesmo e como acontecerá;

II - Poderão ter acesso ao portfólio e ao relatório final complementar dos seus respectivos filhos ou responsáveis;

III - Podem ter acesso as notas inseridas nos sistemas eletrônicos de registro de notas das escolas, não serão exibidas aos pais, ao menos que sejam solicitadas, pois no CAAA simbolizam apenas o cumprimento com uma formalidade. Rompendo com a rigidez de notas e médias comum em escolas tradicionais e com um sistema de avaliação classificatório firmado na modalidade somativa.