

Avaliando ~~sem~~ com Concepção

Guia de Orientação para uma Prática
Avaliativa Inclusiva sob a Perspectiva da
Pedagogia Histórico-Crítica



Roteiro e Organização: Márcia Adriana Andrade Silva

Produto Educacional - 2025

Dados da Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Paraná
Biblioteca do Campus Curitiba

S586a Silva, Márcia Adriana Andrade
2025 Avaliação (sem) com concepção: guia de orientação para uma prática avaliativa inclusiva sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica Márcia Adriana A. Santos ; orientadora Cintia de Souza B. Tortato – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2025, 44 p. : il. color.

1. Avaliação educacional. 2. Educação - Filosofia. 3. Ensino profissional - Brasil. 4. Educação - Brasil. 5. Construtivismo (Educação) 6. Sociologia educacional. 7. Pedagogia crítica 8. Materialismo dialético. I. Tortato, Cíntia de Souza B.. II. Institutos Federais, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. ProfEPT. IV. Título.

CDD: 23.ed. 370.71

MÁRCIA ADRIANA ANDRADE SILVA

GUIA - AVALIANDO SEM COM CONCEPÇÃO: GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA UMA PRÁTICA AVALIATIVA INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 04 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CINTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO**
Data: 08/07/2025 11:40:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cíntia de Souza Batista Tortato
Instituto Federal do Paraná – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ANGELICA APARECIDA ANTONECHEN COLOMBO**
Data: 08/07/2025 18:03:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Angélica Aparecida Antonechen Colombo
Instituto Federal do Paraná

Documento assinado digitalmente
 **LUCAS BARBOSA PELISSARI**
Data: 08/07/2025 14:25:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari
Universidade Estadual de Campinas

Sobre o Guia

Este guia é um produto educacional, resultado da pesquisa de mestrado intitulada “*Avaliação da Aprendizagem e Pedagogia Histórico-Crítica: uma articulação*”.

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Paraná - Campus Curitiba.

Descrição Técnica

➤ **Orientadora** Cíntia de Souza Batista Tortato

➤ **Linha de Pesquisa** Práticas Educativas em EPT

➤ **Macro-Projeto** Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

➤ **Área de Pesquisa** Ensino

➤ **Tipo** Sequência Didática: Guia

➤ **Formato** Digital

➤ **Plataforma de design gráfico:** Canva

Por que fazer um Guia de Avaliação?

Justificativa do tema e do produto

Como pedagoga do IFPR Campus Palmas, sou continuamente questionada sobre a inviabilidade de flexibilizar as ementas contidas nos PPCs quando os alunos apresentam dificuldades. Afinal, de que modo os conteúdos, protagonistas da Pedagogia Histórico-Crítica, poderiam ser selecionados, retirados ou revisados?

Diante desse questionamento, passei a analisar o tema e a refletir sobre a relação entre materialismo histórico e inclusão. Em vista dessas questões, surgiu a ideia de escrever um guia de orientação que trate, de maneira descomplicada, da relação entre concepção de avaliação e teoria pedagógica, além de outras questões presentes no processo avaliativo.

Ao longo dos anos como pedagoga, acostumei-me a ser questionada sobre a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, qualitativa e inclusiva. Por isso, tive a preocupação, ao longo do guia, de reproduzir, de forma sistemática e até exaustiva, as citações de pesquisadores eminentes na área, para que os leitores não presumissem que as ideias aqui apresentadas tratam apenas de convicções pessoais.

Objetivos do Guia

- Enumerar e elucidar as principais concepções avaliativas.
- Orientar a escolha de processos avaliativos que tenham relação com a tendência pedagógica do PPP da Instituição Escolar e com a concepção de Ensino Médio Integrado.
- Demonstrar a importância do processo avaliativo quanto aos instrumentos, procedimentos, medições e princípios.

Público Alvo

Professores Professores da Educação Profissional e Tecnológica

Sumário

01	A importância da Avaliação da Aprendizagem	08
	1.1 Por que avaliar e não examinar?	11
	1.2 Avaliação diagnóstica, formativa ou somativa?	13
02	Compreendendo Teorias e Concepções para a Realização da Avaliação da Aprendizagem	14
	2.1 História da avaliação	16
	2.2 As teorias do conhecimento e suas relações com a educação	17
	2.3 Teorias pedagógicas: principais características	18
	2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica	19
	2.5 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Sociointeracionismo: avaliando a aprendizagem	20
03	Avaliação em Consonância com os Objetivos Políticos e Pedagógicos	21
	3.1 Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Ensino Médio	23
	3.2 Avaliação da Aprendizagem e o Projeto Político e Pedagógico	24

04	Instrumentos, Critérios, Correção e Feedback: Repensando a Avaliação	25
	4.1 Padrões de referência avaliativa	28
	4.2 Avaliar não é uma aferição, mas uma negociação	29
	4.3 A influência do positivismo na avaliação	30
	4.4 instrumentos de coleta de dados: uma escolha impregnada de apreciações	31
	4.5 Correção da avaliação	36
	4.6 O desavio é passar da questão: quantos erros à questão que tipo de erros?	37
	4.7 Substituir palavras que machucam por palavras que ajudam	38
	4.8 A Recuperação é da Aprendizagem, Não da Nota!	39

05	Ética e Avaliador	40
-----------	--------------------------	----

06	Conhecendo os Estudos Citados neste Guia	42
-----------	---	----



01

A importância da avaliação na aprendizagem

“A Avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”. (Demo, 2013, p. 7).

Os dois lados da moeda

Existem profissionais da educação que pensam a avaliação da aprendizagem de modo pragmático: como “mais uma” das etapas do processo de organização do ensino, um encargo burocrático ao final do ano letivo, uma prática necessária à verificação do desempenho do aluno ou, ainda, um assunto de pertença especificamente docente, que não necessita de tanto alarido.

Porém, há educadores e especialistas que afirmam que avaliar não é nada simples, pois, além do domínio de conhecimentos, técnicas e experiências concentradas, **trata-se de uma prática em construção para seres humanos complexos**. Não é só presente, é passado e futuro; deve ser constantemente superada para não cristalizar um momento. Necessita sempre se renovar.

Ademais, acrescentam que o processo avaliativo:

- contribui para as decisões pedagógicas a fim de atingir os objetivos estabelecidos no PPP;
- necessita ser **transparente, claro e explicitar os caminhos acordados**;
- não deve ser mecânico, pois apresenta um posicionamento político, explícito ou não;
- deve qualificar a realidade (Luckesi, 2011), a partir do padrão e das expectativas formuladas pelos currículos, documentos institucionais, planos pedagógicos e de ensino;
- precisa ser organizado e planejado com indicadores sólidos, pois não pode ser baseado apenas em convicções (Fernandes, 2009).

É tão complicado que parece impossível realizar! (Romão, 2005).

Será por isso que, apesar dos anos, dos inúmeros estudos, palestras, programas e leis existentes há décadas, continuamos, em geral, avaliando como nossas tataravós? Como nos lembra Vasconcellos (1989), **parece um problema técnico, mas é um problema político; parece um problema pedagógico, quando, na verdade, é uma inadequação metodológica**. Em vez de superar, busca-se retocar, restaurar a avaliação como instrumento de controle do comportamento. O problema está na avaliação ou no uso que se faz dela?

Se não sabemos onde queremos chegar, como saber se estamos certos?

- Tendo clareza em relação aos **critérios e objetivos de ensino**.
- Avaliando de forma reflexiva, relacional e compreensiva (Vasconcellos, 1989).
- Comprometendo-se com a melhoria do ensino e a aquisição da aprendizagem (Sousa, 2000).
- Tomando decisões com visão pedagógica, acreditando que todo aluno é capaz de aprender.
- Avaliando de tal forma que o avaliado possa se defender.
- **Considerando que o processo avaliativo não pode ser um fim, mas sim um meio** (Demo, 2005).

O Que Dizem Alguns Estudiosos Sobre a Avaliação da Aprendizagem

Ao avaliarmos, **não podemos fazer escolhas que produzam resultados negativos**

Luckesi (2013)

A avaliação precisa tornar claro o que será avaliado, as estratégias e procedimentos; adequar técnicas e instrumentos; propiciar auto-avaliação e **incentivar a reflexão e melhoria.**

Depresbiteris (1989)

“... AVALIAÇÃO É UMA POTENTE ARMA QUE PODE DESTRUIR OU CONSTRUIR”

Sant’anna (1995, p. 132).

A dicotomia entre avaliação e educação não existe, a **contradição** existe “...entre a **ação de educar** e a **concepção de avaliação como resultado e como julgamento.**”

Hoffmann (1998)

Asconcellos (1989)

“A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, a priori, é a **mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, valores**” p.41.

“É imprescindível a construção de uma cultura avaliativa que **rompa com a concepção autoritária, seletiva, classificatória, punitiva e terminal**” p. 16

Silva org (2004)

Freitas (2003)

“Aprender para **mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade**” p. 40.

A Avaliação crítica aponta perspectivas de melhoria.

Demo (2005)

Sant’anna (1995)

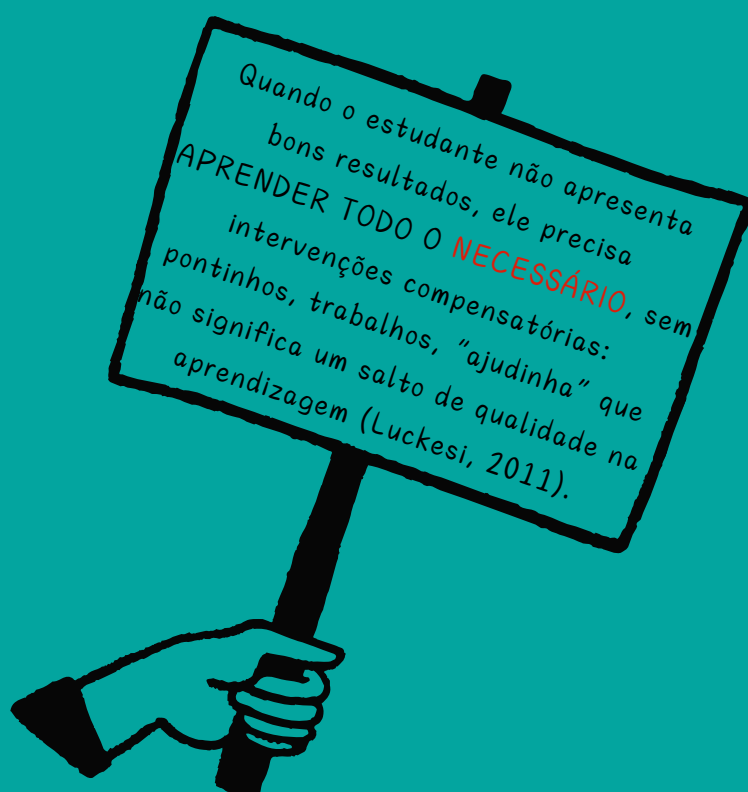
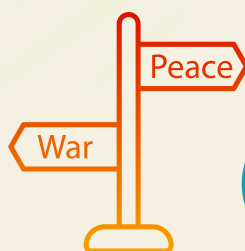
Avaliar também é um recurso para o **aluno refletir sobre o seu crescimento**

Avaliar não resolve, o que pode solucionar é a intervenção. Quando se avalia encontra-se **diferença entre construir** (investimento e busca de soluções) **e esperar** (não acompanhar e não intervir .

Luckesi (2011)

Silva org (2004)

“A avaliação tem que ser um processo de escuta sensível ...” p.37.



1.1 Por que avaliar e não examinar?

A pergunta acima pode parecer descabida, pois, afinal de contas, para um grande número de pessoas e até em alguns dicionários eletrônicos, avaliar é sinônimo de examinar. No entanto, se retrocedermos na história de ambas as definições, veremos que elas sustentam **projetos de educação muito distintos**.

A prática do exame no Brasil existe desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas, que foram responsáveis por orientar as estratégias e instrumentos de avaliação no país, entendendo-os como sinônimos de provas e exames. Essa prática é uma herança da institucionalização do *Ratio Studiorum* (1599-1759), que visava uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios jesuíticos no mundo inteiro (Saviani, 2011).

Foi somente nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, que o educador Ralph Tyler **cunhou pela primeira vez o termo "avaliação"**, vinculando a medição aos objetivos educacionais. Para essa primeira geração, o processo avaliativo deveria ser planejado e **compatível com os objetivos propostos**. Desde então, muitos estudiosos contribuíram para enriquecer o conceito e ampliar as possibilidades avaliativas, sucedendo-se gerações que expandiram o horizonte desse campo. Todavia, é importante salientar que tais avanços ocorreram em um contexto socioeconômico de ampliação do acesso à escola elementar em várias partes do mundo ocidental, inclusive no Brasil.

Por outro lado, essa tentativa de maior democratização do ensino **não significou que todos** os envolvidos na aferição da qualidade educacional **desejassem a mesma coisa**. Alguns queriam — e ainda querem — que a população tenha acesso apenas aos conhecimentos básicos para se adequar à realidade apresentada; outros, apesar de também defenderem o modelo de sociedade existente, pretendiam e ainda vislumbram uma escola melhor, mais democrática e conformada aos ideais burgueses; e, por último, havia aqueles que reivindicavam e ainda lutam por uma transformação total do sistema vigente.

Exame

- ❌ Não contribui para a aprendizagem.
- ❌ Aprisiona-se ao problema, ignorando o processo.
- ❌ É um instrumento estático e estigmatizador.
- ❌ Serve à classificação vinculada à nota, funcionando como um mero instrumento de medida.
- ❌ Gera respostas automatizadas, sem grau de apropriação e compreensão.
- ❌ De modo geral, envolve domínios cognitivos mais simples, como a memorização.
- ❌ O imperativo pedagógico de cumprir o programa prevalece, mesmo que isso prejudique a aprendizagem.

- ✅ Momento dialético, baseado em um saber reflexivo e crítico.
- ✅ Autoavaliativa e coavaliativa, construída de forma negociada.
- ✅ Valoriza o processo e é voltada para o futuro, buscando a solução de problemas.
- ✅ O professor centra-se na proposta pedagógica e na aprendizagem efetiva, em vez de focar apenas na nota.
- ✅ Exige maior conhecimento e comprometimento por parte do professor.

Avaliação

ALGUMAS DIFERENÇAS

“Na escola se examina e se qualifica muito e muitas vezes, porém se avalia pouco”
(Méndez, 2002)

Para quem avalia, importa a concepção avaliativa que está agregada ao projeto de educação

-  **Examinar** se coaduna com um projeto de reprodução da desigualdade social; por isso, é estático, classificatório, autoritário e excludente. Romão (2005, p. 127) afirma que “a verificação da aprendizagem constitui um dos mais poderosos instrumentos políticos e ideológicos de dominação”.
-  **Avaliar, de acordo com as propostas liberais**, significa ajustar, flexibilizar, individualizar, complexificar, psicologizar, acolher e diversificar. Seus formuladores apresentam diferentes denominações para as funções avaliativas: formativa, reguladora, mediadora, diagnóstica, alternativa...
-  Para os **críticos do modelo existente**, a avaliação também envolve as ações e finalidades diagnóstica e formativa, além da dialógica, qualitativa e somativa. No entanto, diferencia-se da perspectiva liberal em virtude das bases teóricas e epistemológicas que a fundamentam.

Exames são antidemocráticos

1. **Não há negociação**; a autoridade é do professor.
2. A fala é taxativa e excludente.
3. Desenvolve **personalidades submissas** e reproduz desigualdades já existentes na sociedade capitalista.
4. Há prevalência do que não deve ser, em vez do que pode ser.
5. Classificatório, discriminatório, seletivo e excludente – manutenção do status quo.
6. Ignora a diversidade e a complexidade da realidade.
7. Ao longo da história, os exames tiveram implicações disciplinares: controle e uniformização das condutas sociais.
8. Escola do não-ensinar (Vasconcellos, 1998).

Avaliação é democrática

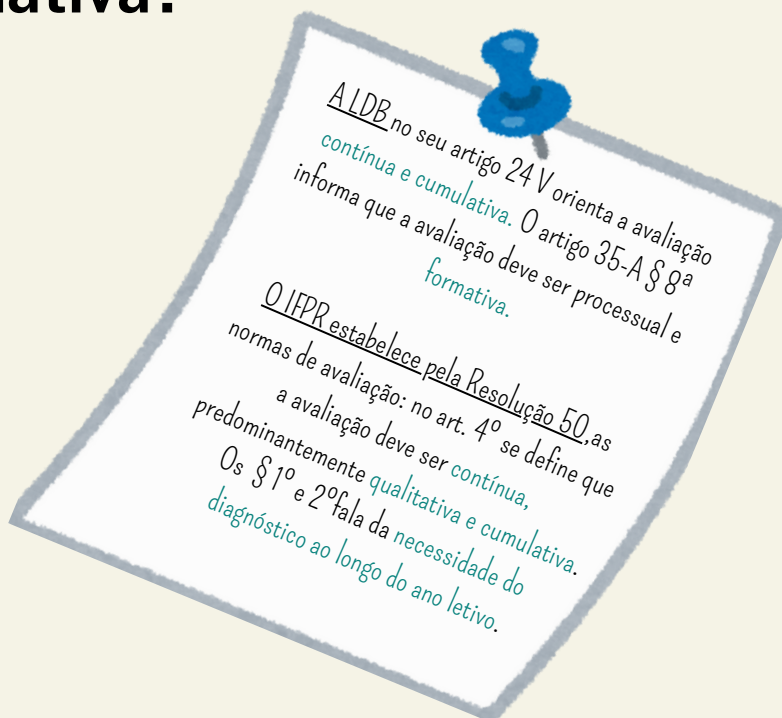
1. **Reciprocidade** com diálogo e negociação, reconhecimento e respeito pelas diferenças existentes entre professores e alunos.
2. Indica inclusão: **todos podem aprender**, identificando-se com um projeto de sociedade mais justa.
3. Desencadeadora de transformação.
4. O feedback é inclusivo e construtivo: “nenhum aluno é bom/ruim, **mas está bem ou mal**” (Silva, Hoffmann, Esteban (orgs.) 2004, p. 42).
5. Trazer o aluno para dentro da instituição, oferecendo suporte para sua permanência.

1.2 Avaliação Diagnóstica, Formativa ou Somativa?

Como já deu para perceber, o que não falta, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, são perguntas, dado que essa é uma construção multifacetada por contextos, negociações, comprometimento e envolvimento de conhecimentos com a realidade social, cultural e cognitiva: **avaliamos e aprendemos ao mesmo tempo.**

Para avaliar, é necessário fazer escolhas, de preferência conscientes, refletidas e fundamentadas. Por isso, não podemos nem devemos correr o risco de “deixar a escola me levar” — parafraseando Zeca Pagodinho — porque avaliar é, acima de tudo, **uma opção política.**

Para além das concepções de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, essas compreensões correspondem a algumas **fases consagradas do processo avaliativo** — e não do exame — efetivadas por legislações, resoluções e propostas pedagógicas existentes.



Diagnóstica

CORREÇÃO CONSTANTE DOS RUMOS

- Antes da ação, para verificar se o aluno possui os requisitos necessários para aprender - no começo do ano, no início de uma nova unidade de ensino ou na abordagem de um novo conteúdo.
- Durante o processo de ensino, para identificar problemas e acompanhar a aprendizagem do aluno, verificando seus efeitos.
- Qualificação da realidade, para avaliar a necessidade (ou não) de intervenção.
- Comparação da realidade com um critério, objetivo ou competência planejada.
- Momento dialético, que possibilita a transição do ideal para a ação.

Formativa

CENTRO DO PROCESSO

- Durante todo o ano letivo, para acompanhar a aprendizagem do aluno e, posteriormente, reorientar (ou não) o percurso do ensino: O aluno está aprendendo?
- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, produzindo melhores — e não mais — avaliações, além de proporcionar mais tempo para que os alunos respondam. Valorizar a participação dos alunos (Fernandes, 2009).
- Feedback: oferecer sempre uma devolutiva ao aluno e orientá-lo para superar suas dificuldades — comunicação através do diálogo.
- A cooperação prevalece sobre a competição.
- Processo contínuo (ocorre a cada aula) e pessoal (respeitando os limites de cada aluno).
- O processo de observação permite orientar e otimizar as aprendizagens.
- Utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, de acordo com o conteúdo e os objetivos, assegurando que o estudante possa se expressar de formas variadas.

Somativa

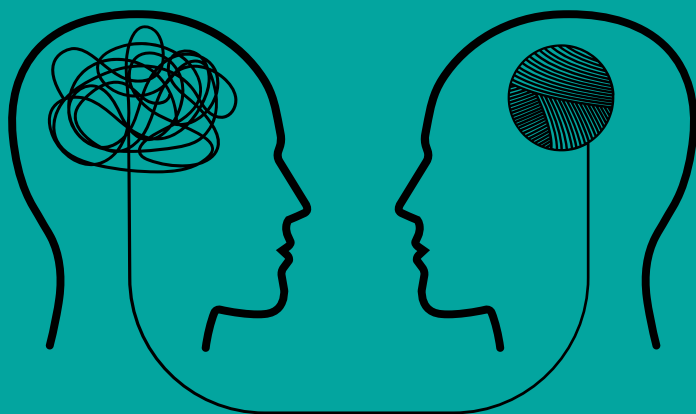
FINAL DO ANO LETIVO OU DA UNIDADE DE ENSINO

- Informa o desempenho final do aluno.
- Dependendo da perspectiva, pode representar um balanço final da formação e uma apreciação global do que o aluno foi capaz de aprender e aplicar.
- Na lógica da classificação, pode estar associada a uma concepção de mérito, punição ou gratificação.
- Certificação.

02

Compreendendo Teorias e Concepções para a Realização da Avaliação da Aprendizagem





“Teórica e praticamente, sabemos que as práticas vivenciadas são muito mais fortes - como condicionantes de nosso modo de agir cotidiano e habitual - que as compreensões conceituais que vamos adquirindo”

Luckesi (2011, p. 28).

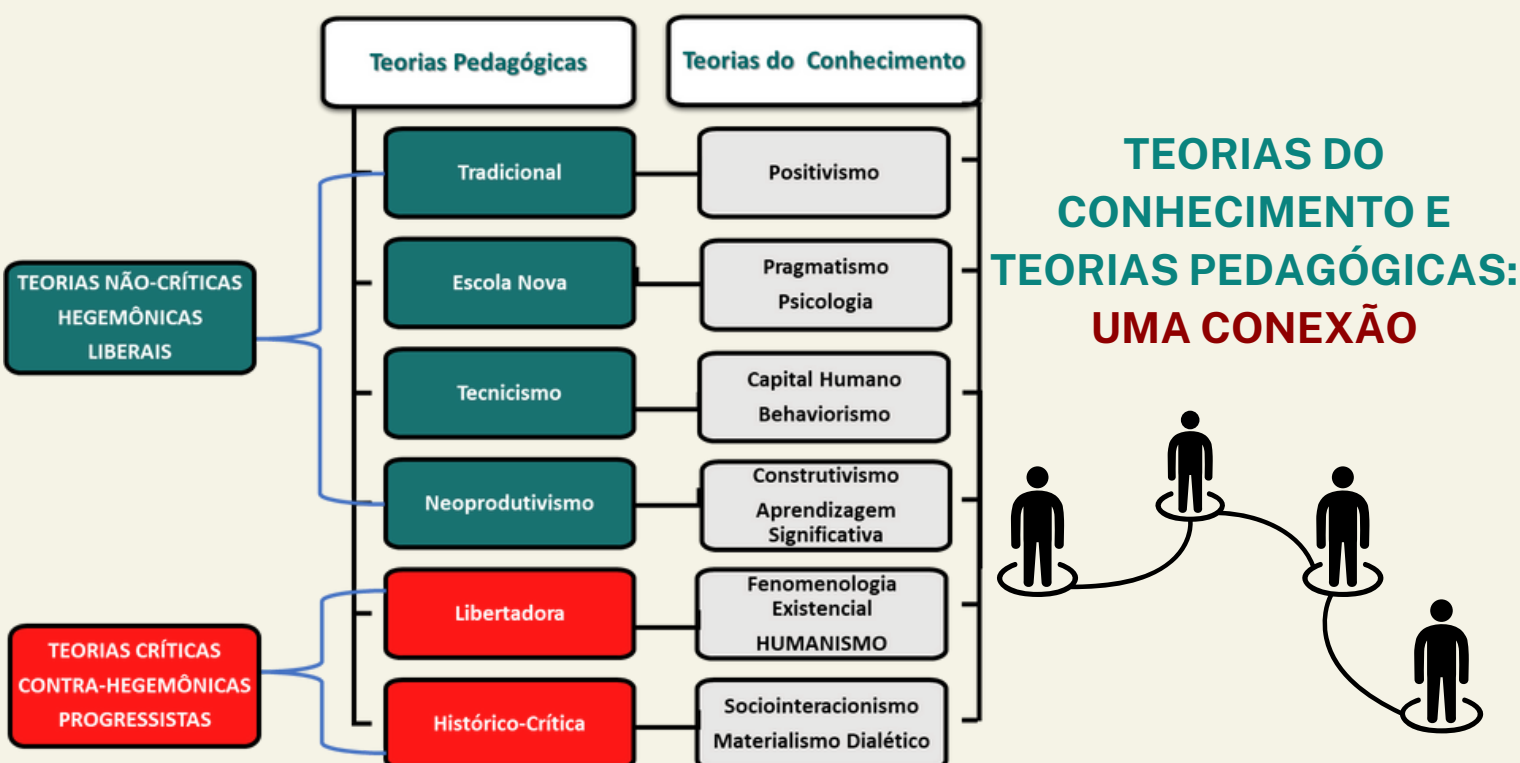
Por que compreender o significado das concepções de avaliação?

Ainda Somos e Vivemos como os Nossos Pais, já dizia Belchior...

Com frequência, alguns educadores reproduzem práticas avaliativas acumuladas em sua trajetória escolar e acadêmica, seja por não refletirem suficientemente sobre a questão, por suporem que "sempre foi assim" e não conhecerem outras possibilidades melhores ou, de fato, por acreditarem que estão no caminho certo.

Mas, se vivemos em sociedade e ocupamos este planeta há tanto tempo, significa que **convivemos em um dado contexto com história e ideologias, logo, estamos impregnados de sentidos**. Por exemplo, a aplicação de uma prova, de um seminário, de uma chamada oral, de uma pesquisa ou de um trabalho em grupo são ações carregadas de significados. A escolha do instrumento para avaliar, o tipo de conteúdo exigido — Criacionismo ou Teoria da Evolução? —, os critérios de correção, o feedback realizado e a presença (ou ausência) de diálogo sobre os resultados são escolhas saturadas de ideologia. **A prática avaliativa desenha um projeto de futuro para os estudantes.**

Tendo clareza dos limites deste tipo de síntese e sem a pretensão de esgotar o assunto, apresentamos, no capítulo 2, um resumo das relações existentes entre as diversas concepções teóricas e suas práticas avaliativas. Esperamos desanuviar um pouco os sentidos e direções das opções realizadas.



2.1 História da Avaliação

Segundo o historiador Marc Bloch (1987), os homens são sujeitos feitos pela história. Se partirmos desse olhar, percebemos que, ao desconhecermos o passado, podemos cair na armadilha de interpretar as ações humanas e contemporâneas sob uma ótica naturalista e estática: "o mundo sempre foi assim e, portanto, assim será..."

Resgatar o passado da avaliação nos coloca frente a frente com o presente de nossas ações e nos faz perceber que nem sempre pensamos da mesma forma. As concepções mudam de acordo com os interesses do sistema vigente e os paradigmas presentes.

Avaliação da Aprendizagem em Transformação

1890-1930 MENSURAÇÃO

Medir as Mudanças do comportamento.

PRIMEIRA GERAÇÃO: Baseada em uma **concepção positivista de ciência**, essa geração traduzia a **avaliação em termos de medição e objetividade**. Acreditava na eficiência dos dispositivos técnicos e na confiabilidade dos **testes padronizados**, utilizados nas escolas e nas forças armadas norte-americanas para medir habilidades, aptidões, inteligência e memória (Silva & Gomes, 2018).

1930 - 1957 OBJETIVOS E DESCRIÇÃO

Eficiência do currículo é verificada pela avaliação.

GERAÇÃO DOS OBJETIVOS: Com o esgotamento do modelo anterior, que já não atendia aos anseios de desenvolvimento econômico da sociedade norte-americana, novos estudos introduzidos por Tyler e Smith passaram a adotar procedimentos mais variados, como inventários, escalas e listas de registro de comportamentos (Sousa (org.), 2000, p. 28). Essa fase ficou conhecida como "**avaliação por objetivos**" ou "**avaliação como descrição**", sendo associada à **gestão científica e ao desenvolvimento curricular**.

1957 - 1973 JUÍZO DE VALOR

O que mais valorizamos: obediência, conteúdo, criticidade?

TERCEIRA GERAÇÃO: Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos precisavam fortalecer seu sistema educacional e aprimorar suas práticas avaliativas. Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, o Estado passou a avaliar não apenas os alunos, mas também as escolas, os professores, os conteúdos, os métodos e as estratégias de ensino. **Não bastava mais apenas medir e descrever; era necessário julgar a qualidade de todos os aspectos relacionados à educação**. Os pesquisadores dessa geração desenvolveram conceitos como a educação formativa, somativa e global naturalista, caracterizada por observações do ambiente e descrições contextualizadas em linguagem não técnica (Firme, 1994) e (Silva & Gomes, 2018).

1973 até dias Atuais NEGOCIAÇÃO

"Consenso é buscado entre pessoas com valores diferentes" (Firme, 1994, p. 8).

QUARTA GERAÇÃO: Esse período marca uma ruptura epistemológica e a profissionalização do campo da avaliação. Os Estados ampliaram suas práticas avaliativas, como ocorreu no Brasil, por exemplo. Observa-se a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos, com a mudança do foco nos objetivos para a tomada de decisão, além da **incorporação da negociação e dos valores democráticos no processo avaliativo**. **Diferente de um experimento científico, a avaliação não é neutra, pois envolve dimensões humanas, culturais e sociais**. Esse período caracteriza-se, ainda, pela coexistência de diferentes abordagens (Silva & Gomes, 2018).

2.2 As Teorias do Conhecimento e suas Relações com a Educação

Não se pode falar sobre avaliação da aprendizagem sem mencionar as teorias e métodos do conhecimento. No entanto, essas teorias **não são homogêneas**, e a compreensão sobre como os seres humanos apreendem ou conhecem melhor o mundo varia de acordo com suas **raízes epistemológicas, teóricas e ideológicas**.

A seguir, apresentamos um estudioso de cada teoria que exerceu grande influência no pensamento pedagógico, embora seja importante destacar que muitos outros também contribuíram significativamente, como Ausubel, Montessori, Carl Rogers, Bourdieu, Passeron, Anísio Teixeira, George Snyders, entre outros.

Teóricos Influentes



Herbart 1776 - 1841
Foi o primeiro a considerar a Pedagogia como uma ciência organizada, exercendo grande influência na **Pedagogia Tradicional**.

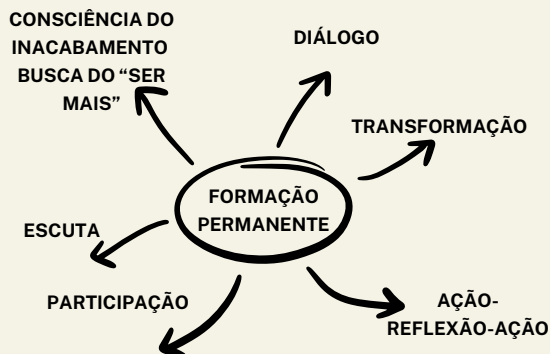
MÉTODO

- 1- Preparação dos alunos;
- 2- Apresentação de novos conhecimentos
- 3- Assimilação de conteúdos;
- 4- Generalização;
- 5- Aplicação.



Paulo Freire 1921 - 1997
Via a educação como uma prática de liberdade, tendo a cultura popular como ponto de partida do processo de aprendizagem — sempre mediado pelo diálogo. Defendia que o professor deveria exercer uma autoridade dialógica e amorosa. Foi o idealizador da **Pedagogia Libertadora**.

MÉTODO DIALÓGICO



Dewey 1859 - 1952 Defendia uma concepção utilitária e pragmática do saber. A escola deveria abandonar o caráter de intelectualização e memorização, permitindo que os alunos aprendessem por meio da experiência. **Suas ideias influenciaram fortemente a Escola Nova.**

MÉTODO

- 1- Atividade;
- 2- Problema;
- 3- Coleta de dados;
- 4- Hipótese;
- 5- Experimentação.



Skinner 1904- 1990
Acreditava que o comportamento humano poderia ser modelado e controlado. Suas ideias exerceram **grande influência nos tecnicistas**.

MÉTODO DO INCENTIVO

Reforço Positivo	Dar recompensa quando um comportamento desejado ocorre
Reforço Negativo	Retirar algo que gere consequência negativa quando um comportamento desejado ocorre
Punição	Aplicação de medida negativa quando um comportamento indesejado ocorre
Extinção	Retirada de recompensas positivas quando um comportamento indesejado ocorre

<https://gestaodesegurancaprivada.com.br/teoria-do-referco-de-skinner-o-que-e-principais-conceitos/>

<https://cederj-dialecticapeagogica.webnode.page/album/galeria-de-fotos/piaget-caricatura-jpg/>



Piaget 1896 - 1980
Referência mundial da psicologia evolutiva, mostrou que o raciocínio da criança não é igual ao do adulto. Para ele, o professor deveria intervir o mínimo possível na aprendizagem. **Suas teorias são utilizadas, principalmente, pelos neoprodutivistas.**

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



TEORIA DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO JEAN PIAGET

PRÉ-OPERACIONAL

OPERÇÕES CONCRETAS

OPERÇÕES FORMAIS OU ABSTRATAS

SENSÓRIO MOTOR

4-6 ANOS

7-11 ANOS

12 ANOS EM DIANTE

12 ANOS EM DIANTE

12 ANOS EM DIANTE

<https://cederj-dialecticapeagogica.webnode.page/album/galeria-de-fotos/piaget-caricatura-jpg/>

2.3 Teorias Pedagógicas: Principais Características

“Ensinar [...] implica clareza do que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar, considerando a sociedade em que vivemos . Trata-se de compreender o ensino considerando a concepção de conhecimento como mediação social, como atividade humana, produzido historicamente”
(Morais & Malanchen, 2023, p. 13).

PEDAGOGIA	CONTEÚDO	MÉTODO DE ENSINO	PROFESSOR	ALUNO	AValiação
TRADICIONAL <i>Pedagogia da Essência</i> APRENDER	Sem relação com a realidade interna e externa ao aluno; Transmissão dos valores e dos conteúdos; Educação para adulto, sem considerar fase cognitiva do educando; Conhecimento é a VERDADE , sem questionamentos.	Exposição oral; Fases da aula de acordo com Herbart. e Sistematização do que aprendeu, aplicação em exemplos novos e desconhecidos; Exercícios, cópias, memorização; Competição e punição.	Figura central do processo de ensino; Preparado tecnicamente; Responsável pela transmissão do conhecimento; Deve moldar os alunos para assumir seu papel na sociedade sem questionamentos.	Passivo e Individual; Condições para aprender são inatas (sem ver diferenças e a faixa etária); Receptor do que o professor ensinava (não se considera conhecimento prévio e realidade); Disciplinado.	Classificatória com ênfase na memorização; Valoriza aspectos cognitivos. Igual para todos, sem considerar as diferenças existentes entre os estudantes.
ESCOLA NOVA: <i>Diretiva Pedagogia da Existência</i> APRENDER A APRENDER	Adequado ao meio social, percebe a vida como plena e presente; Não é importante a quantidade, mas a valorização do conhecimento do aluno e o processo de aquisição, a partir da sua vivência; Promover desafios cognitivos e situações problemáticas a serem resolvidos pelos alunos coletivamente e/ou individualmente.	Método é mais importante que conteúdo. Liberdade, individualidade e espontaneidade do estudante; Trabalho em grupo, ambiente democrático e estimulante; Método baseado na ideia da pesquisa: experiência de interesse para o aluno.	Papel secundário, pois o aluno é o agente principal; Assessoria o grupo no seu trabalho de descoberta; Facilitador da aprendizagem; Deve criar condições (ambiente e material estimulante) para que os alunos aprendam.	Ator principal, centro do processo ; Disciplina negociada: solidária, participante, respeitadora das regras em grupo; Aluno constrói conhecimento; A criança passa por diferentes estágios, que precisam ser considerados (interacionismo construtivista).	Valorização dos aspectos afetivos, assiduidade, responsabilidade e interesse do aluno; <u>Cada aluno deve ser avaliado de acordo com nível de desenvolvimento</u> , sem níveis mínimos; Esforço deve ser valorizado. Ênfase na obtenção do conhecimento e não nos resultados.
TECNICISTA APRENDER A FAZER	As Informações, os conhecimentos científicos, princípios e leis são organizados em sequência lógica e psicológica; São ordenados e definidos fora da escola por especialistas externos.	Impessoal, eficiente e cientificamente comprovado. Dividido em etapas de aprendizagem: objetivos, tarefas e reforço dos aspectos positivos ; Instrução programada para controle dos resultados; Valorização dos recursos técnicos.	Transmitir os conteúdos de acordo com o manual escrito por especialistas. Elo entre a verdade científica e o aluno; Técnico responsável pela eficiência do ensino; Administra a transmissão da matéria.	Passivo, aceitando o ensino que lhe é imposto; Não pode divergir, questionar e ser criativo; Deve atingir os objetivos propostos nos planos.	Controle dos resultados de maneira quantitativa; Testes objetivos mediante provas ao final do período; Quando permitia resposta escrita, deveria reproduzir o que estava escrito nos livros.
Neo: produtivista, escolanovista, construtivista, tecnicista. “Aprender a aprender” é ressignificado: “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações inusitadas”	Relativizados , a ciência se desenvolve tanto, que não é necessário aprender os conceitos serão substituídos; Ênfase na Aprendizagem; Desvaloriza os conteúdos, privilegia o desenvolvimento de competências.	Resolver problemas e se adaptar ao modo flexível; Pragmático e ajustado às necessidades do mercado, com a utilização de apostilas, computadores, programas, <i>Tablets</i> , Internet, aulas prontas que são preparadas por “especialistas” externos à escola.	Treinador, Mero Auxiliar, não transmite conhecimento, pode ser substituído facilmente.	Individualmente, de acordo com seus interesses, aprender o que é importante. Cada aluno estabeleça o seu próprio percurso educativo , com cursos diferenciados de informática, línguas... Devem estar permanentemente aprendendo.	Individual e sem estabelecimentos de critérios mínimos de aprendizagem Lascividade da importância dos conhecimentos e do aprendizado para as classes populares; Individual e por competências; Comum utilização de avaliações externas.
Libertária EDUCAÇÃO DIALÓGICA 18	Extraídos da problematização da prática de vida dos educandos; Surgem a partir da vivência dos alunos.	Método dialógico entre aprendizes e educador: no grupo de discussão e no diálogo, onde todos são sujeitos; Atingir o nível crítico de conhecimento pela compreensão, reflexão e crítica da realidade.	Gestor da aprendizagem e coordenador de debates; Se adapta às características dos alunos; Deve ter total identificação com o “povo”; Conscientiza o grupo e por isso é parte dele.	Definir os conteúdos e a dinâmica das atividades; Aprende e ensina; Sujeito envolvido no ato do conhecimento; Valorização de sua cultura.	Acompanhar o processo do grupo durante a conscientização: na autoavaliação e nas produções escritas.

2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica

As citações extraídas dos escritos dos representantes dessa teoria podem transmitir muito mais do que meras interpretações de suas palavras. A seguir, apresentamos a descrição de alguns conceitos fundamentais dessa teoria.

FUNDAMENTOS

Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

“aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder” Gasparin (2005, p. 2).

Realidade não estática, mas Dialética

“Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando-se o fio da existência humana na sua totalidade” Saviani (2019, p. 181-183).

MÉTODO

Que método utilizamos para ensinar na PHC?

“para a pedagogia histórico-crítica não há métodos previamente condenados nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida.”: Se o propósito é explicar um conceito para muitos alunos, o método adequado é a exposição, mas se o objetivo é debater e criticar utiliza-se a dinâmica de grupo, por exemplo (Saviani & Duarte, 2021, p. 321).

“não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza” (Duarte apud Moraes & Malanchen, 2023, p. 18).

“O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 75).

CONTEÚDO

Por que não trabalhar somente com os problemas da realidade e com os conhecimentos do contexto do aluno?

Para deixarem de ser alienados e manipulados, os filhos dos trabalhadores precisam dominar “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Para isso, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade [...] Nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana tendo como referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano.” Saviani & Duarte (2021, p. 182). Para Saviani, a cultura popular também é resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história da luta de classes. (Saviani, 2021).

Por que trabalhar com conteúdos, que aparentemente, estão tão distantes dos alunos?

“Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, porém ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento, e é tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber” Saviani & Duarte (2021, p. 158).

Os conteúdos possuem métodos de investigação e estão sempre em transformação.

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2013, p. 8-9).

PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO

“métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada [...] levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Saviani, 2008, p. 56).

2.5 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Sociointeracionismo: Avaliando a Aprendizagem

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA INVERTENDO LÓGICAS AVALIATIVAS*

A Pedagogia Histórico-Crítica tem o talento de derrubar “mandamentos”, não por ser uma rebelde sem causa, mas porque possui extrema clareza sobre seus objetivos: **a defesa da classe trabalhadora**. Por isso, inverte lógicas consolidadas pelas classes dirigentes e explica os fatos “de cabeça para baixo”, utilizando o método inverso de Marx (Saviani & Duarte, 2021).

Vejamos algumas dessas inversões no que diz respeito à avaliação da aprendizagem:

- Tradicionalmente, avaliamos de forma sequencial, verificando se os objetivos foram atingidos na avaliação. No entanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a avaliação da aprendizagem transcende essa relação linear entre avaliação e objetivos, pois está presente em todo o processo educativo, conforme demonstrado no quadro ao lado.
- Além disso, para a PHC, a avaliação não se limita a uma função contínua, formativa, investigativa e emancipatória; **o ato de avaliar é indissociável do ato de ensinar**.
- Na PHC, os instrumentos avaliativos e as notas devem ser superados pela ênfase na aprendizagem dos alunos.
- Na lógica da PHC, a MEDIAÇÃO está diretamente ligada à Psicologia Histórico-Cultural, seguindo um movimento do exterior (conteúdos) para o interior (aluno). Como explica Vygotsky, *trata-se da passagem do intersíquico ao intrapsíquico, em oposição à perspectiva dos construtivistas, que defendem um processo que parte de dentro para fora*.

*Morais & Malanchen, (2023).

Na PHC O ATO DE AVALIAR NÃO SE SEPARA DO ENSINAR*



Fonte: Autora (2025)

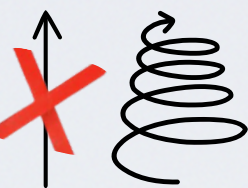
TEORIA HISTÓRICO CULTURAL -VYGOTSKY

Para Vygotsky, o conhecimento só pode ser compreendido em relação ao contexto social e cultural em que o sujeito está inserido. Diferentemente de Piaget, que afirma ser necessária a maturação do organismo para a aprendizagem, Vygotsky defende que “... é por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (Moreira, 2017, p. 108). Seu pensamento foi fortemente influenciado pelo materialismo dialético.

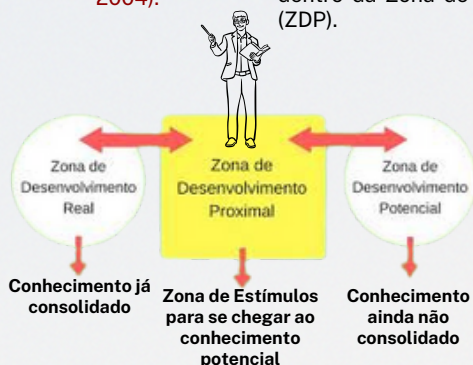
O autor sustenta que “o desenvolvimento psicológico humano requer a relação entre o ser mais desenvolvido (adulto) e o menos desenvolvido (a criança ou adolescente)” (Saviani & Duarte, 2021, p. 355).

Nessa perspectiva, o professor (adulto) direciona o processo de educação escolar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em maturação. **Potencial de aprendizagem é constantemente modificado.**



“A construção do conhecimento não acontece sempre de forma contínua, os grandes avanços ocorrem em momentos de rupturas” (Silva, 2004).



https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Representacao-esquematica-das-zonas-de-desenvolvimento-real-proximal-e_fig1_370045072

DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

PRÁTICA SOCIAL INICIAL ZONA DE DESENVOLVIMENTO ATUAL

Isso não significa trabalhar apenas com o dia a dia do aluno, mas sim analisar a importância de um determinado conteúdo.

PROBLEMATIZAR

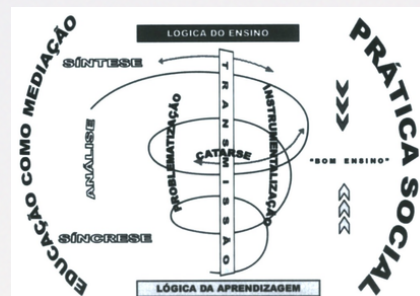
Tomada de consciência dos problemas.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Para ensinar os conteúdos, precisamos saber: Quem é o aluno? Qual atividade e qual forma de ensino possuem maior potencial para desenvolver o estudante?

PRÁTICA SOCIAL FINAL

“Propiciar **ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”**”(Magalhães & Marsiglia, 2010, p. 245)



https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Dinamica-da-mediacao-educativa-na-pedagogia-historico-critica_fig2_353849243

CATARSE

UM DOS MOMENTOS DA AVALIAÇÃO

DO CONHECIMENTO SINTÉTICO AO SABER SÍNCRÉTICO

“O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos?” (Magalhães & Marsiglia, 2010, p. 245)

Se o estudante domina o conteúdo, podemos avançar para novos conhecimentos. Caso contrário, é necessário retomar conceitos, conforme as dificuldades identificadas ou replanejar o ensino.



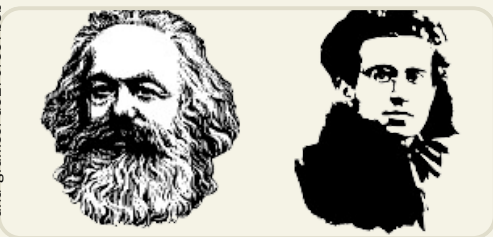
03

Avaliação em Consonância com os Objetivos Políticos e Pedagógicos



O Significado do EPT e a Importância do PPP

<https://medium.com/@bonazzei/th-e-dissolution-of-the-proletariat-in-the-philosophy-of-praxis-marx-and-gramsci-d9270f697b3b>



EPT - Uma educação de princípios marxianos e gramscianos

Tradicionalmente, ao nos referirmos ao Ensino Profissional, vislumbramos uma escola que prepara os alunos para o mercado de trabalho imediato, com um currículo estruturado em função das exigências da vida na sociedade capitalista. Sob essa perspectiva, para alguns, pode causar espanto quando falamos de uma educação profissional voltada à emancipação, visto que, nas sociedades liberais, o trabalho carrega um conteúdo negativo.

No entanto, ao se reportar aos estudos de Marx e Gramsci, Saviani (2007) expõe uma concepção de escola universal, que tenha o trabalho como princípio educativo e, como resultado dessa imersão, conforma um projeto de escola que estabelece, como fundamento, a **relação entre conhecimento e prática do trabalho**: “como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (Saviani, 2007, p. 160).

Tal proposta de Ensino Médio integrado ao trabalho pretende estar vinculada a um projeto de sociedade voltado para a justiça social, cultural e econômica, ao mesmo tempo que responde aos imperativos das novas bases técnicas da produção. Nesse formato, a educação deixa de ser dualista (escola propedêutica/intelectual para os filhos da burguesia e profissional/manual para os filhos dos trabalhadores) e se torna omnilateral (com a integração de componentes básicos e técnicos) e politécnica (superando a formação meramente mecânica e proporcionando um entendimento mais amplo dos processos de produção na lógica do sistema vigente).

Esse é um projeto de educação que busca um mundo melhor para a humanidade, pois, na atualidade, “**o capital perdeu sua capacidade civilizatória, destrói um a um os direitos sociais, além de pôr em risco a vida humana com a degradação do meio ambiente**” (Mészáros, 2005, p. 69).

Projeto Político e Pedagógico

Para que a escola alcance os objetivos da proposta do Ensino Profissional Tecnológico, é fundamental que tenha um Projeto Político-Pedagógico que defina [...] os objetivos políticos da ação, assim como as linhas mestras a serem seguidas (Luckesi, 1998, p. 147). Esse plano deve dirigir e unificar todas as atividades pedagógicas e administrativas executadas na escola, **desde os planos de ensino, os conteúdos selecionados e as estratégias de aula até o processo avaliativo**.

Infelizmente, ao longo de anos de experiências escolares descoladas de um programa sistematizado e consciente, muitos profissionais da educação têm adotado práticas que seguem na contramão de um projeto educacional democrático e inclusivo, assumindo posturas autoritárias, seletivas e excludentes. **O Projeto Político-Pedagógico da instituição pode ser um excelente guia para a conscientização e o envolvimento do professor em um projeto de mundo melhor.**



3.1 Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Ensino Médio

O significado do trabalho

De acordo com Luckesi, “Engels faz uma análise do modo como o ser humano [...] interfere no meio ambiente não só devido ao fato de nele estar presente, mas sim em função de modificá-lo para buscar a satisfação de suas necessidades. Enquanto os demais animais agem por contiguidade, o ser humano age por intencionalidade; faz da natureza transformada o seu verdadeiro meio de vida. **Mas, ao mesmo tempo em que constrói o seu mundo, constrói-se a si mesmo com as características do mundo que construiu**” (1998, p. 103).

Visto dessa forma, não trabalhamos apenas para sobreviver; o trabalho também nos constitui enquanto pessoas, nos diferencia, qualifica, revela e sociabiliza. Somos o que somos não apenas porque precisamos sobreviver, mas porque temos uma identidade dada pelo trabalho. Se nos perguntam o que somos, respondemos: sou professora, pedreiro, comerciante, motoboy, empregada doméstica, enfermeira... Nosso trabalho nos define.

Dada sua importância como elemento produtivo, ontológico e histórico, o **princípio do trabalho se estabeleceu como um projeto de formação humana, científica, crítica e emancipatória, caracterizando a constituição dos Institutos Federais.**

“ [...] trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (Ramos, 2008, p.4).



Integral	Integração com o conhecimento de diferentes naturezas, incluindo trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Educação geral indissociável de educação profissional.
Omnilateral	“Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci apud Rodrigues & Silva, 2024, p. 15).
Politécnica	Educação por meio do trabalho e para o trabalho.

Avaliação no EPT : Uma Relação entre Prática e Teoria

Conforme Gomes, Silva & Moreira (2015, p. 2-4):

- “Para a educação profissional a avaliação não deve ser diferente do que se espera para outras modalidades, a **sua singularidade** está nas formas de execução, **nos métodos de aplicação** já que há uma **diversidade maior de situações** que requerem **observação** do desempenho do aluno, pois nesse segmento **envolve-se a relação teoria e prática.**”
- “O aluno do ensino profissionalizante precisa ser preparado e avaliado para uma **atuação crítica e eficaz no contexto social, com noções de ética e cidadania tanto quanto com as noções de sua profissão.**”
- “Precisará ser vista como **processo preparatório para o ingresso no mundo do trabalho** onde além dos conteúdos, esse futuro profissional deverá dominar também **aspectos psicoprofissionais** pertinentes ao mercado de trabalho.”

Para Mendonça, (2014, p. 115):

- “Necessita **articular conhecimento teórico e prático**, avaliando os alunos em ambos conhecimentos, garantindo que , ao concluírem o curso, estejam preparados para ingressarem no mundo do trabalho e enfrentar todas as mazelas que este possui.”

Segundo Rodrigues & Silva (2014, p. 20):

- “A sua particularidade está nas formas de implementação, nos métodos de execução, uma vez que existe uma **diversidade maior de situações que requerem observação do desempenho do estudante**, pois nessa modalidade há maior envolvimento entre teoria e prática. [...] a **prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.**”

3.2 Avaliação da Aprendizagem e o Projeto Político e Pedagógico

O farol **representa luz**, mostra uma direção a seguir, indica o **caminho da sobrevivência e guia o navegador na superação de obstáculos**. Da mesma forma, o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino orienta nossas ações pedagógicas na busca pela superação dos desafios e na construção de uma sociedade mais justa e melhor.

A avaliação da aprendizagem só tem sentido se estiver inserida em uma proposta que vise superar os problemas existentes e, de modo algum, reproduzir desigualdades.

“Sem a eleição de uma teoria consciente - no caso, o PPP - que sirva ao processo avaliativo, a prática da avaliação, assim como a prática pedagógica em geral torna-se cativa de um senso comum pedagógico dominante” (Luckesi, 2011, 274).

“O processo avaliativo está relacionado aos objetivos da instituição - descritos no PPP - o aluno deve ser avaliado de acordo com o projeto de formação que se coloca para ele” (Vasconcellos, 1989, p, 77).

“Para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica. [...] A Avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência articulação com uma concepção pedagógica progressista” (Luckesi, 1998, p. 82).

“professor estar centrado na proposta pedagógica e não mais na nota” (Vasconcellos, 1989, p. 143).

“A referência para a avaliação institucional está dada pelo PPP da escola. Ele reflete compromissos do coletivo. Por PPP entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seu atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola (Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas, 2013, p. 40).

“Existem muitas concepções sobre avaliação, mas nenhuma forma de avaliação é neutra ou inócua [...] a avaliação da aprendizagem escolar adquire sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e seu consequente projeto de ensino” (Rodrigues & Silva, 2024, p, 10)

“À Avaliação da aprendizagem escolar, temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado” (Romão, 2005, p, 40).



04

Instrumentos, Critérios, Correção e Feedback: Repensando a Avaliação



“No jardim das letras, apenas queremos tolerar as inteligências de uma espécie, ou seja, as precoces e ágeis?”

(Comênius apud Vasconcellos, 1989, p. 71)

Para além da intolerância, dos prejulgamentos e das perseguições, **as diferenças existem** e se refletem na escola, que, amiúde, descuida, ignora, não reage, reprime e/ou exclui. “**Sejam quais forem as condições dadas, os profissionais da educação investirão sempre na busca de soluções para que os resultados de sua ação sejam positivos**” (Luckesi, 2011, p. 392). Da mesma forma que esperamos que um médico cuide de seu paciente, mobilizando todos os recursos possíveis para sua cura ou melhora, também esperamos que o professor faça o melhor para que seu aluno progrida.

DIFERENÇAS SOCIAIS

“Apesar dos estudos demonstrarem que o nível socioeconômico apresenta relação com índices de rendimento escolar, ainda sim, **o ensino pode fazer diferença**” (Freitas, 2003, p. 15).

“A defasagem idade-ano, a desagregação familiar e até mesmo as dificuldades de apreensão de determinados conteúdos da forma como são trabalhados representam **menos um problema individual e mais um problema de classe social**” (Sousa (org.), 2000, p. 101).

“**Dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica**” (Bourdieu & Passeron apud Sousa (org.), 2000, p. 104).

DISCORDANTES RITMOS DE TEMPO

“**Dando suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95% dos estudantes podem aprender** a matéria com um alto grau de domínio [...] se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos” (Freitas, 2003, p. 19).

“Perder tempo” para, de fato, não perder tempo o ano todo” (Vasconcellos, 1989, p. 58).

“**Para formar os alunos de forma mais rápida o tempo foi acelerado**, por isso ao invés de utilizarmos estratégias que utilizam a participação dos alunos, a aula é verbal e por série (tudo igual)” (Freitas, 2003, p. 26).

“**Heterogeneidade radical do tempo do ensino e do tempo da aprendizagem**” (Perrenoud, 1999, p. 142).

“O professor adequa suas expectativas, **tendo o aluno como referência e não um programa formal**” (Vasconcellos, 1989, p. 61).

A Inclusão acontece quando ...



"Se aprende com as **diferenças** e não com as **igualdades**"

Paulo Freire

<https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/frases-do-paulo-freire-no-facebook-a-1148496>

Para além da intolerância, dos prejulgamentos e das perseguições, **as diferenças existem** e se refletem na escola, que, amiúde, descuida, ignora, não reage, reprime e/ou exclui. **"Sejam quais forem as condições dadas, os profissionais da educação investirão sempre na busca de soluções para que os resultados de sua ação sejam positivos"** (Luckesi, 2011, p. 392). Da mesma forma que esperamos que um médico cuide de seu paciente, mobilizando todos os recursos possíveis para sua cura ou melhora, também esperamos que o professor faça o melhor para que seu aluno progrida.



<https://coisasdecajazeiras.com.br/colaboradores/o-respeito-a-diversidade/>

TRILHAS DIFERENCIADAS DE APRENDIZAGEM

"Síndrome de falta de base" [...] na verdade, para se construir um conceito, existem muitos caminhos" (Vasconcellos, 1989, p. 61).

Bloom sobre a média – "a curva normal pede que haja uma grande concentração em torno da média, alguns destaques de notas altas e outros de notas baixas. [...] Não se aceita que toda a classe possa tirar nota máxima sem que se duvide das práticas do professor. [...] A maioria dos estudantes (talvez mais de 90%) pode dominar o que nós temos para ensinar a eles, e é tarefa da instrução encontrar os meios. [...] A educação é uma atividade intencional, e nós temos que garantir que os alunos aprendam o que temos para ensinar. Assim, a distribuição do desempenho poderia ser diferente da curva normal" (Bloom apud Freitas, 2003, p. 21-22).

"Indivíduos diferentes não mobilizam os mesmos recursos para resolver os mesmos problemas" (Perrenoud, 1999, p. 95).

"Nenhuma didática deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes" (Schneuwly apud Perrenoud, 1999, p. 94).

"O mecanismo prioritário não é o de suprimir toda avaliação, mas criar condições de aprendizagem mais favoráveis para todos, especialmente para os mais necessitados" (Perrenoud, 1999, p. 165).

"A atenção do professor deve ser proporcional às necessidades de cada aluno, portanto, ele deve dedicar-se mais aos alunos com maiores dificuldades" (Vasconcellos, 1989, p. 55).



<https://www.escolasvilaflor.net/images/crav/2021/01ciclo1.pdf>

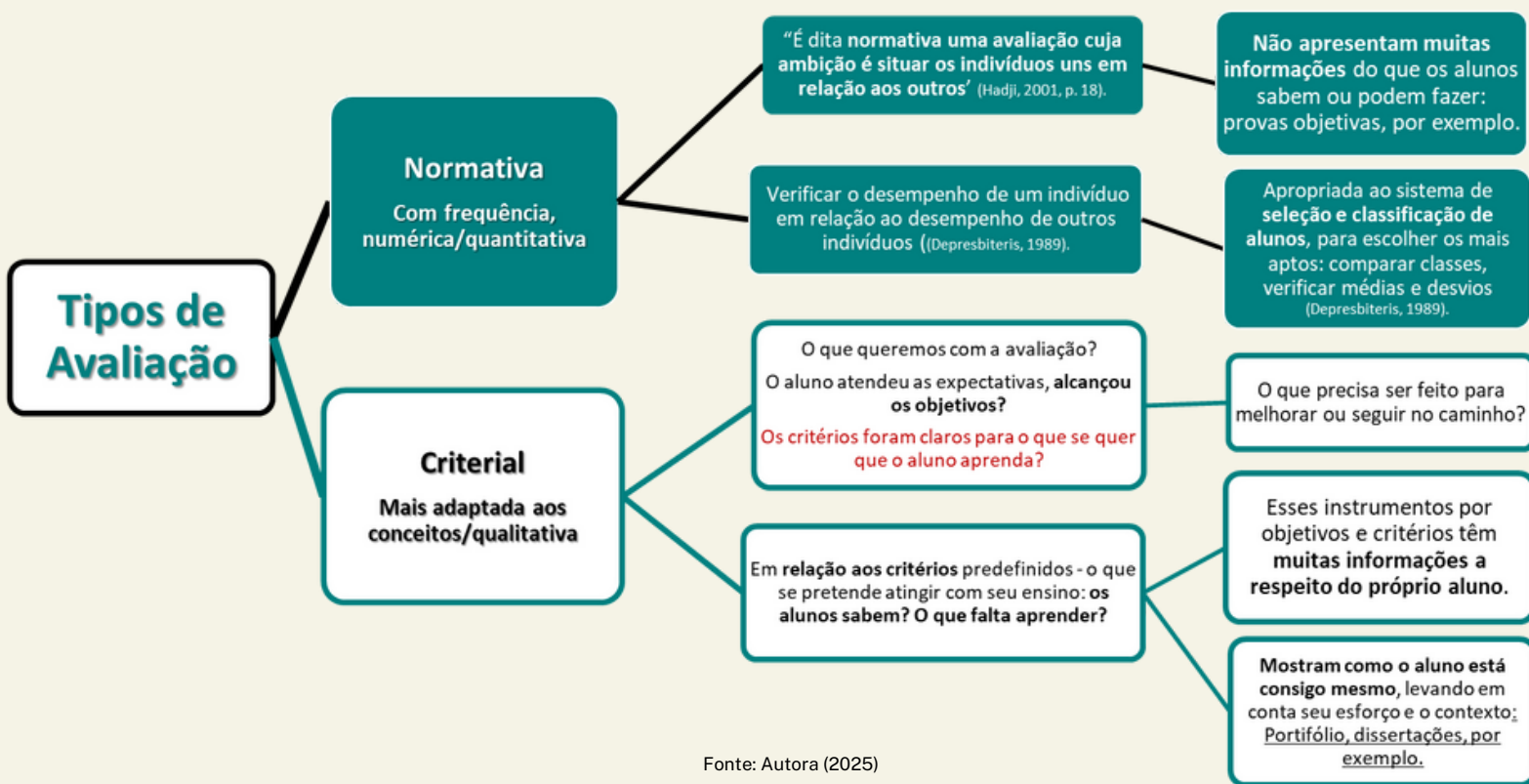
4.1 Padrões de Referência Avaliativa

Normativa ou Criterial?

O registro dos resultados da aprendizagem é essencial na escola, pois permite **fornecer esclarecimentos aos alunos, às famílias e à comunidade**. Como afirma Luckesi (2011), nossa memória é insuficiente para armazenar todos os dados necessários para o futuro. Além disso, o Estado precisa planejar e implementar políticas públicas na área da educação com base em dados sobre o desempenho das instituições de ensino.

Ao longo das últimas décadas, a avaliação normativa – que compara os resultados com padrões de excelência (Perrenoud, 1999) ou estabelece classificações entre os avaliados – tem sido predominante, embora já fosse contestada desde a primeira metade do século XX. Os critérios avaliativos, por sua vez, são mais individualizados e contextualizados. Seus objetivos são determinados pelo Plano de Aula, pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado pela comunidade escolar e pelos documentos orientadores, sejam eles internos ou externos à instituição, que sintetizam os anseios individuais, locais, regionais e nacionais.

Isso não significa, no entanto, que as **avaliações normativas** não devam existir. Elas podem ser aplicadas em momentos oportunos, como vestibulares, concursos públicos e olimpíadas escolares, sempre levando em consideração sua finalidade e o **cuidado necessário para não reforçar desigualdades**. Por isso, **"de forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenhos de alunos para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenhos"** (Romão, 2005, p. 62).



4.2 Avaliar não é uma Aferição, mas uma Negociação

“crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos” (Heller, 1989, p. 48).

Como se costuma dizer: “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.” Mas, no caso da avaliação, será que o ditado se aplica? Há quantos anos letivos insistimos em dizer aos alunos que o que realmente importa é a aprendizagem, e não a nota? Muitos professores há tempos reforçam a importância do aprendizado – e estão certos –, mas o que acontece, na prática, no dia a dia?

Os alunos, muitas vezes, correm atrás da nota sem se preocupar, de fato, com os princípios éticos e com a aprendizagem real. O que importa é passar de ano e obter uma boa média. Até mesmo estudantes mais dedicados, que realmente estão adquirindo conhecimento, acabam se preocupando excessivamente com as **notas, que, em muitos casos, se tornaram mais um fetiche** – um fim em si mesmas –, em vez de um indicativo do conhecimento adquirido.

No que diz respeito aos docentes, a contradição é evidente. Embora defendam a valorização do aprendizado, na rotina escolar acabam apenas somando e subtraindo médias na recuperação, no final do bimestre ou do ano, e **fazendo medições sem considerar se o aluno realmente atingiu os padrões mínimos do conhecimento** considerado relevante. Muitos ainda utilizam provas ou trabalhos como punição, apresentam notas sem justificativa, aplicam instrumentos de avaliação sem critérios claros de correção e devolutiva, sem distinção dos erros e sem propostas de melhoria ou redirecionamento dos conhecimentos não assimilados. No final das contas, o que permanece é a lógica da autoridade do professor, sem espaço para discussão.

Se quisermos, de fato, que a pedra fure, precisamos estar **conscientes para refletir sobre nossas ações e transparentes em nossas proposições**, independentemente de utilizarmos notas numéricas ou conceitos qualitativos.

CONCEITO

“A discussão sobre a expressão dos resultados do aluno é muito mais séria do que simplesmente definir entre nota ou conceito. No entanto, a adoção de conceitos permite uma maior amplitude em termos de representação. [...] O uso dos conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas” (Hoffmann, 1998, p. 52-53).

Qual a diferença entre nota e conceito? “Eles se equivalem na medida em que expressam a qualificação da aprendizagem, porém se diferenciam no fato de que as notas possibilitam uma passagem indevida da qualidade para a quantidade. Já os conceitos verbais, por si mesmos, não permitem esse ‘contrabando’” (Luckesi, 1998, p. 78). Isso ocorre porque os conceitos não são expressos numericamente.

“A qualidade da aprendizagem não deveria ser expressa por quantidade (nota numérica), mas sim por expressões qualitativas, tais como satisfatório e insatisfatório.” (Luckesi, 2018, p. 86) Assim, é possível pensar nos conceitos da seguinte forma:
A – Muito satisfatório: atingiu plenamente os objetivos.
B – Bem satisfatório: atingiu de forma satisfatória os objetivos.
C – Satisfatório: atingiu os objetivos mínimos.
D – Insatisfatório: não atingiu os objetivos.

A nota busca reunir dados precisos sobre o aluno, sem considerar a imprecisão inerente ao processo avaliativo, o que pode levar o professor a cometer injustiças no uso equivocado dessa medida. (Hoffmann, 1998).

Não se deve reduzir a qualidade da aprendizagem a uma simples média. O mais importante não são os números indicados, mas sim a **identificação de uma tendência geral: o aluno está progredindo? Está amadurecendo?**

As notas só devem ser motivo de preocupação caso a evolução do aluno não ocorra. Nesse caso, o foco deve estar na recuperação da aprendizagem e/ou no replanejamento do conteúdo e das estratégias pedagógicas.

As notas, por si só, não correspondem ao sucesso do aluno. O que realmente importa é a aprendizagem. A memorização mecânica e a cola, por exemplo, podem resultar em boas notas, mas não garantem um aprendizado significativo.

“No momento de corrigir e de qualificar, não se preocupe com a média das notas [...] cuide mais especificamente do valor da resposta de cada aluno, das explicações e dos argumentos” (Méndez, 2002, p. 127).

NOTAS

Fonte: Autora (2025)

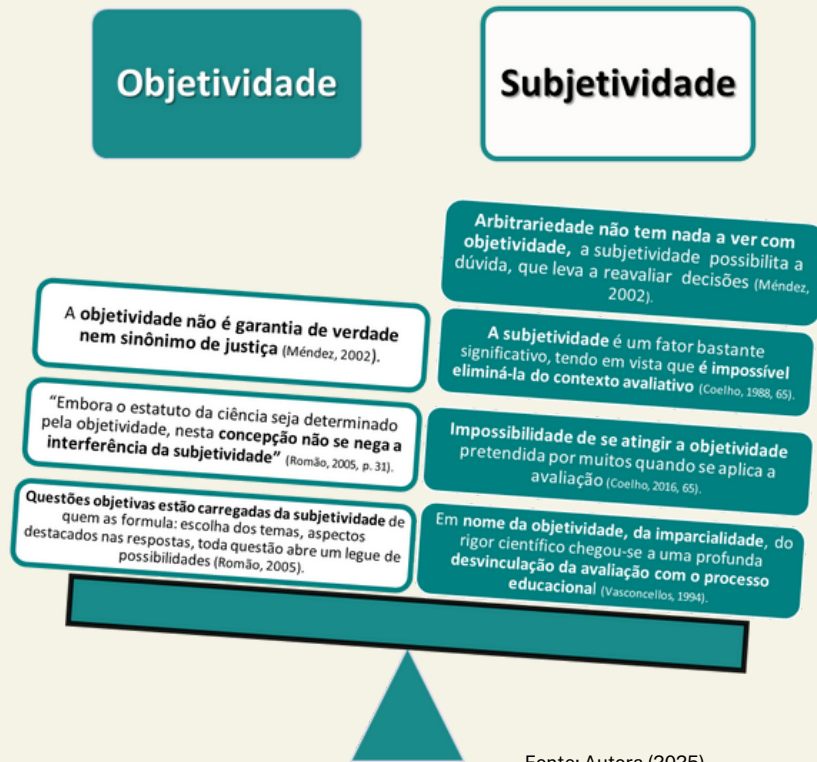
4.3 A influência do Positivismo na Avaliação

A pretensa objetividade avaliativa

Passados mais de 100 anos e, apesar de todas as críticas e das novas epistemologias do conhecimento que surgiram em contraposição ao positivismo, suas premissas, como a racionalidade, o cientificismo e a prevalência das ciências exatas, ainda permanecem. **Particularmente no campo da avaliação, verifica-se a crença na objetividade.**

Busca-se, por meio da racionalidade e da lógica, coletar dados confiáveis, claros, objetivos e irrefutáveis. No entanto, apesar – e justamente por causa – dessa tentativa, **a subjetividade não é eliminada.** Mesmo nas ciências exatas, há a seleção do modelo de prova, da classe e da complexidade dos exercícios, bem como do modo de correção, seja ele baseado no processo ou no resultado. **A avaliação sempre passa pelo crivo do professor, em qualquer componente curricular, e está permeada por suas preferências e intenções, muitas vezes influenciadas por ideologias.**

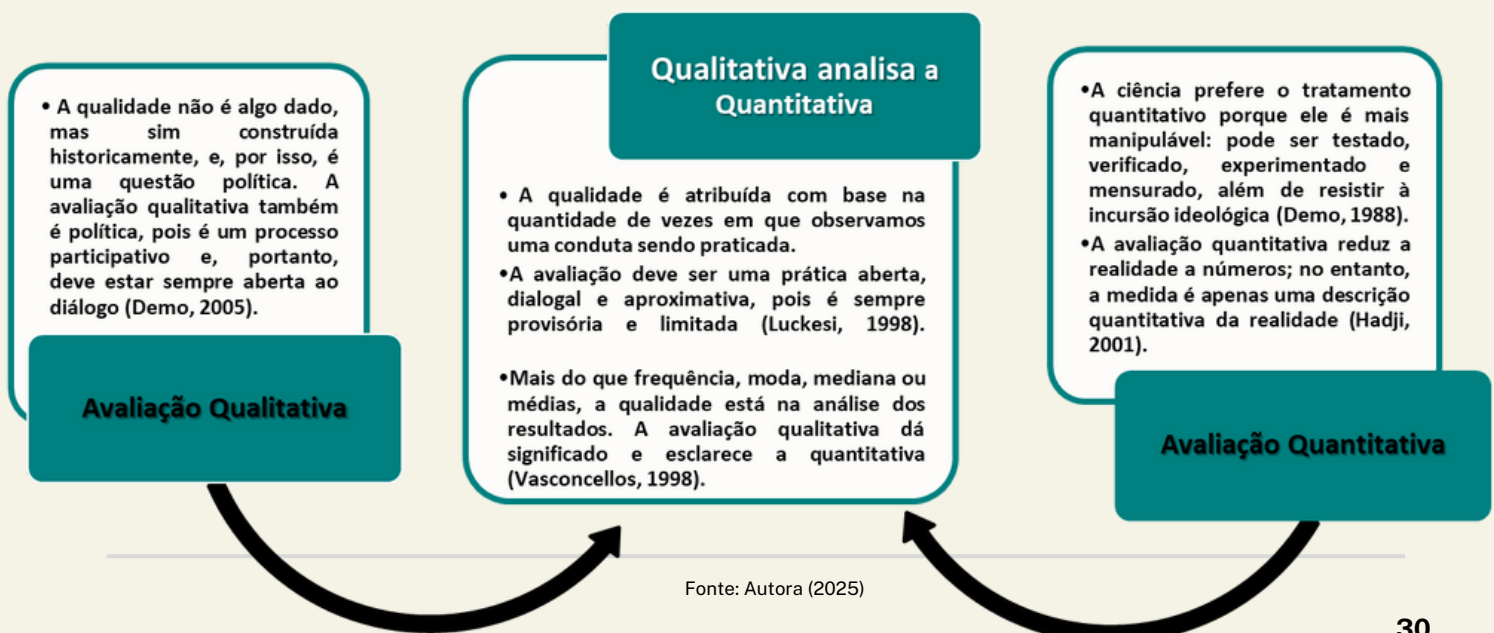
Contudo, não se trata de considerar o ser humano como uma mera marionete das questões objetivas, nem como um deus absoluto das condições subjetivas. É essencial que **os fatos possam ser analisados sob diferentes enfoques** (Demo, 2005).



Quantidade x Qualidade?

A medida é uma descrição quantitativa da realidade e, por isso, é objetiva, pois, uma vez estabelecida, deve permanecer inalterada. No entanto, ao conceituarmos ou analisarmos o trabalho de um aluno, por exemplo, percebemos que podem ocorrer erros de formulação, divergências na correção, problemas na comunicação, inadequações na seleção de conteúdos e instrumentos, além da influência de fatores como variabilidade de humor, empatia e intolerância. Assim, a objetividade se perde.

Segundo Luckesi (1998, p. 147): “...**não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa**”, pois, mesmo que sejamos – e devamos ser – técnicos e racionais, a avaliação nunca deixará de conter um **filtro emocional e subjetivo**.



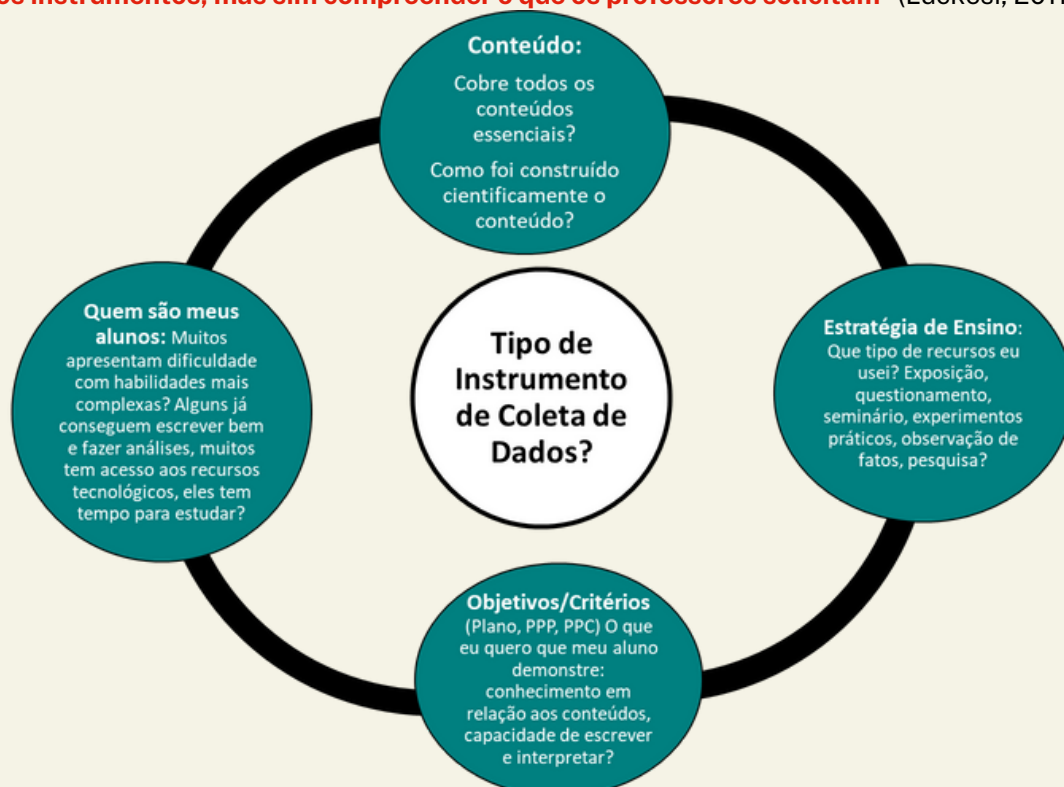
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados: Uma Escolha Impregnada de Apreciações

“A seleção das tarefas a serem utilizadas com os alunos é, talvez, o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Na verdade, as tarefas podem determinar que o processo de ensino se oriente para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens, que vão desde os conhecimentos de conteúdos específicos da disciplina até aspectos de natureza mais transversal, como os socioafetivos, a resolução de problemas e a relação interpessoal (Fernandes, 2009, p. 88).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados na avaliação dos alunos, em cada etapa do ensino, devem ser diversificados, pois **cada um possui características próprias** na orientação da aprendizagem. Isso não significa que os instrumentos tradicionais devam ser rejeitados; pelo contrário, podem ser utilizados, inclusive com novas intenções. A **diferença entre avaliação e exame não está no instrumento em si, mas na forma como é construído e aplicado** (Luckesi, 1998).

Quanto maior o número de instrumentos avaliativos, menores serão os riscos de erro ao avaliar os alunos. No entanto, é essencial considerar que:

- Quando a prova é privilegiada como principal ou único instrumento avaliativo, “a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias” (Garcia apud Coelho, 2016, p. 53).
- As provas escritas podem e devem ser mantidas, pois representam a linguagem falada por meio de sinais que os discentes devem dominar na escola. Entretanto, elas devem **ser apenas uma entre diversas formas de avaliação**, conforme nos lembra Hoffmann (1988).
- **Todos os instrumentos devem ter o mesmo valor**, pois “organizam a ação mental e a atividade interativa e não devem ser postos numa escala em que recebam valores diferenciados” (Silva (org.), 2004, p. 89). Por exemplo, “em matemática, sempre foi bastante valorizado o desenvolvimento individual do aluno” (Silva (org.), 2004, p. 59); consequentemente, os demais instrumentos interativos utilizados no bimestre acabam sendo relativizados.
- Os **alunos devem conhecer bem o tipo de instrumento que será utilizado antes de sua aplicação**, para que não encontrem dificuldades na realização das tarefas. No caso de um portfólio, por exemplo, ele deve ser explicado em detalhes, e as informações precisam ser previamente enviadas aos alunos.
- As solicitações feitas aos alunos devem ser simples e diretas, pois **“o difícil não é o conteúdo aprendido e a ser respondido nos instrumentos, mas sim compreender o que os professores solicitam”** (Luckesi, 2011, p. 334).



Fonte: Autora (2025)

Instrumentos de Coleta de Dados: Entre o Ensinado e o Solicitado

SOBRE OS CONTEÚDOS:

- Nem todo instrumento avaliativo é adequado para qualquer tipo de conteúdo, pois alguns exigem métodos específicos de coleta de dados.
- Se o educador deseja trabalhar com “conhecimentos majorantes”, é importante compreender que esse recurso **não tem a finalidade de avaliar o aluno, mas sim de verificar sua capacidade de ir além** do que foi ensinado (Luckesi, 2011).
- Os **conhecimentos selecionados para a avaliação devem ser efetivamente trabalhados com os alunos**, e não apenas incluídos porque constam na ementa ou porque, devido à indisciplina ou ao ritmo da turma, não houve tempo hábil para ensiná-los.

COMO FORAM AS ESTRATÉGIAS DA AULA:

- Os **instrumentos devem estar alinhados com o que foi ensinado e com a forma como o conteúdo foi trabalhado em aula**. Se a aula foi expositiva, a avaliação deve considerar as informações explicitadas pelo professor.
- Por exemplo: como exigir que o aluno estabeleça analogias entre histórias em quadrinhos e o contexto histórico se, em nenhum momento, o professor apresentou uma história em quadrinhos para interpretação e comparação com o passado? Da mesma forma, como solicitar a resolução de um problema se, durante as aulas, foram fornecidas apenas explicações assertivas, sem a abordagem ou resolução de nenhuma questão problemática?

OS OBJETIVOS ESTABELECIDOS:

- **Determinam a escolha e a elaboração dos instrumentos** (Luckesi, 2011).
- A adequação dos recursos de avaliação deve estar alinhada aos objetivos propostos no Plano de Ensino, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CARACTERÍSTICA DOS ALUNOS:

- Diversificar as práticas, adaptando-as às peculiaridades de cada turma de alunos, de acordo com as condições e os recursos disponíveis.
- **A diversificação permite lidar melhor com a grande diversidade de alunos** (Fernandes, 2009).
- “Não se pode exigir que todos tenham a mesma narrativa biográfica pessoal” (Luckesi, 2011, p. 316).

HABILIDADES NECESSÁRIAS:

- Devem ser distribuídas em cada instrumento. Por exemplo, se um deles exige conhecimento e compreensão, outro poderá requerer análise e aplicação. Se há um instrumento individual com escrita, outra atividade pode envolver pesquisa, síntese e exposição de informações.
- “Elaboração de questões que provoquem diferentes tipos de operações mentais, desde as mais simples até as mais complexas” (Moretto, 2014).
- A utilização da **Taxonomia de Bloom pode ajudar a selecionar habilidades**, organizando-as desde as mais simples até as mais complexas. Essa abordagem possibilita a elaboração de instrumentos avaliativos que estimulam diferentes níveis de pensamento, desde a memorização até a criação e avaliação crítica.



MEMORIZAR	COMPREENDER	APLICAR	ANALISAR	AVALIAR	CRIAR
Listar	Esquematizar	Utilizar	Resolver	Defender	Elaborar
Relembrar	Relacionar	Implementar	Categorizar	Delimitar	Desenhar
Reconhecer	Explicar	Modificar	Diferenciar	Estimar	Produzir
Identificar	Demonstrar	Experimentar	Comparar	Selecionar	Prototipar
Localizar	Parafrasear	Calcular	Explicar	Justificar	Traçar
Descrever	Associar	Demonstrar	Integrar	Comparar	Idear
Citar	Converter	Classificar	Investigar	Explicar	Inventar

Tipos de Instrumentos de Coleta de Dados Mais Conhecidos

Provas, Testes e Dissertações

- “**Se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes**” (Moretto, 2014, p. 119).
- As avaliações devem estar adaptadas a cada capacidade; por isso, os exercícios devem apresentar **dificuldade gradativa**. As questões devem conter variações entre fáceis, intermediárias e difíceis (Luckesi, 2011).
- Os exercícios devem estar alinhados aos objetivos definidos e apresentados na prova.
- As **orientações e/ou perguntas devem ser formuladas de maneira clara, precisa e acessível**, pois, muitas vezes, o aluno não responde por não compreender o sentido da questão.
- **Atenção com questões contextualizadas, que podem se tornar meros pretextos e pouco contribuir para a resposta do aluno** (Moretto, 2014).
- Deve-se ter **cuidado com perguntas que induzem respostas automáticas, sem exigir compreensão e análise** dos conteúdos (Méndez, 2002).
- As questões dissertativas, nas quais o aluno pode escrever livremente, envolvem: aplicação de conhecimentos, estabelecimento de relações entre elementos cognitivos e experienciais, generalização e transferência do conhecimento (Sant’anna, 1995).
- As questões objetivas, por não permitirem a interferência da opinião ou interpretação do examinador, são mais difíceis de elaborar, mas mais fáceis de corrigir. No entanto, oferecem pouca margem para compreender o raciocínio do aluno e devem ser usadas apenas quando realmente necessárias.

Portfólios:

- Pastas onde os alunos guardam suas produções mais significativas, **permitindo a autoavaliação e possibilitando ao professor acompanhar o processo**.
- Contemplam os **domínios mais relevantes do currículo**.
- Evidenciam os processos e produtos da aprendizagem.
- Revelam o envolvimento do aluno na escolha e revisão de seus trabalhos.
- Exemplificam diversas formas de trabalho do aluno.
- **Os professores compartilham o poder da avaliação com os alunos, tornando sua participação no processo uma experiência educativa**.
- Se não forem bem utilizadas, podem se tornar apenas uma coleção de trabalhos (Fernandes, 2009).

Seminários, Projetos, Pesquisa e Trabalhos em Equipe

- Deixar claro o motivo da realização do trabalho.
- **Apresentar os objetivos da atividade**.
- Contextualizar e orientar o planejamento e a execução.
- Formular a atividade como uma problematização, e não apenas uma simples apresentação de um tema.
- Estabelecer os limites.
- **Esclarecer como deve ser a apresentação do trabalho final**.
- Explicar, desde o início, os critérios de avaliação e a relação dos conteúdos com a autenticidade.
(Suhr, 2022)

Avaliação Oral

- O instrumento mais utilizado até o final do século passado é hoje menos frequente, mas ainda pode ser útil para avaliar a capacidade reflexiva e crítica do estudante sobre o tema abordado (Haydt, 2008).
- A avaliação não precisa ser necessariamente individual ou separada; pode ocorrer durante a aula, por meio de perguntas feitas pelo professor de maneira descontraída, sem intimidar os alunos e dentro do contexto da aula.
- No ensino de línguas estrangeiras, esse recurso ainda é amplamente utilizado para verificar a pronúncia e o conhecimento do vocabulário.
- **No entanto, é fundamental ter cuidado com a exposição dos alunos: se os prejuízos forem maiores que os benefícios, é melhor evitar essa abordagem**.

Tipos de Instrumentos de Coleta de Dados: Novas Perspectivas

Webquest

- Realizar uma tarefa **a partir de fontes de informação indicadas pelo professor**.
- O principal suporte, embora não o único, são os sites ou páginas da Internet.
- O trabalho deve ser composto por: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão.**
 - Durante a WebQuest, os alunos realizam uma variedade de atividades, como ler, compreender e sintetizar informações selecionadas na Internet e em outras fontes, organizar essas informações, resumi-las, elaborar hipóteses, valorizar e revisar ideias e conceitos, produzir textos, discursos, apresentações multimídia, objetos físicos, utilizar diversas ferramentas, entrevistar conhecidos, entre outras tarefas (Mercado apud Coelho, 2016, p. 71).*

Outras Possibilidades

- Gravação de **podcast** (áudio) sobre determinado tema, como forma de registrar uma pesquisa.
- Criação de pequenos vídeos usando o celular.
- Elaboração coletiva de um texto** utilizando o Google Docs.
- Criação de histórias em quadrinhos.

(Suhr, 2022, p. 115)

Auto-avaliação

- “A **opinião que o indivíduo tem sobre si mesmo é fundamental para o seu ajustamento pessoal e social**” (Esteves apud Haydt, 2008, p. 147).
- A autoavaliação é uma habilidade que deve ser desenvolvida na escola, pois é essencial que o aluno tenha uma participação mais ativa em sua aprendizagem.
- Além disso, a autoavaliação é um recurso poderoso para a promoção de atitudes positivas. No entanto, **deve ser realizada sem vínculo com a nota, de modo a contribuir efetivamente para a formação do aluno** (Vasconcellos, 1994).

<https://colaboraee.com.br/blog/2024/04/02/mapa-conceitual/>



Mapas Conceituais

- O organograma **organiza os conceitos de forma hierárquica**, partindo dos mais gerais e, em seguida, incluindo os conceitos intermediários e inclusivos.
- Segundo Antunes (apud Coelho, 2016, p. 69), com os mapas, “a análise e a síntese interagem de forma significativa, **ajudando os alunos na construção de seus raciocínios**”.

<https://pt.slideshare.net/slideshow/relatrio-v-de-gowinppt/253146605>



V de Gowin

- O diagrama V foi inicialmente proposto por Gowin como um instrumento para a análise de artigos e livros, com a intenção de “desempacotar” o conhecimento neles contido.
- Seu formato em V permite visualizar a ligação entre um evento de pesquisa, seu domínio conceitual e os resultados obtidos.
- O papel do diagrama V é explicar toda essa relação de maneira sucinta, sendo indicado para a organização de teorias e conceitos.**

Instrumentos de Coleta de Dados para Avaliar Práticas

Observação

- A observação permite registrar o desempenho dos alunos durante o processo. Sempre que possível, é recomendável utilizar registros estruturados, como um roteiro, um checklist e/ou uma ficha (Suhr, 2022).
- A ficha, por exemplo, **organiza os aspectos que o professor deve ter como foco**, orientando a observação dos fatos essenciais. Esses critérios devem ser definidos previamente, de acordo com os objetivos estabelecidos (Luckesi, 2011).
- No entanto, **a observação tem suas limitações**, pois certos acontecimentos podem ocorrer enquanto o professor está atento a outros alunos, o que pode comprometer a percepção integral do processo.

Acompanhamento do Aluno							
Aluno	Método de Trabalho	Cumprimento das regras de segurança	Manuseio do Material	Autonomia de Execução	Participação	Cooperação com os Colegas	Aplicação dos Conhecimentos

Fonte: Autora (2025) - A ficha acima, serve como exemplo de acompanhamento do desempenho do aluno na observação em laboratório. Mas, pode ser adaptada à outras situações, foi inspirada no livro (Demo 2005).

Relatórios

- Podem ser utilizados em visitas técnicas ou durante as atividades desenvolvidas no laboratório.
- Sua utilização tem o objetivo de **informar, relatar e fornecer resultados, dados e experiências que permitam ao professor verificar o que o aluno aprendeu** durante a experiência ou visita realizada (Sant'Anna, 1995).
- O modelo deve ser fornecido pelo professor para que o aluno saiba exatamente o que é importante registrar durante a experiência ou a visita.

RELATÓRIO DE VISITA TÉCNICA

DADOS DO ALUNO: Nome _____, Curso _____, Professor Responsável _____, Turma _____

DADOS DA EMPRESA: Empresa _____, Cidade _____, Responsável pela Recepção _____, Endereço _____

DADOS DA VISITA: Data de Visita _____, Horário de saída _____, Horário de chegada _____, Total tempo visita _____, em _____, min.

Considerar suas observações durante as atividades da visita, que possam ser: técnicas, científicas, tecnológicas, experimentais, humanas, ambientais de trabalho, segurança, nível de atendimento, saúde e segurança no trabalho, qualidade etc.

Assinatura do Aluno: _____ Assinatura do Professor: _____

<https://br.pinterest.com/pin/709176272560016382/>

Feira de Ciências e Exposições

- A elaboração de materiais pelos alunos, como cartazes e folders, bem como a expressão do conhecimento adquirido por meio da apresentação de sínteses para a comunidade escolar, aliada ao processo de reflexão, **representam momentos de análise e síntese dos alunos sobre os conhecimentos** (Costa, 2018, p. 355).
- Esses trabalhos estimulam vocações, despertam o interesse pelas ciências e incentivam o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, geram e difundem conhecimento para a comunidade local, como na visita de alunos de outras escolas, por exemplo. Também promovem o desenvolvimento e a consolidação de atividades de iniciação científica (Azevedo, 2022, p. 81).

Tema e Justificativa:

Considerar se o trabalho estabelece uma delimitação do assunto tratado e traz uma justificativa coerente contendo a descrição do problema da pesquisa, seus objetivos e hipóteses.

Deve responder as seguintes perguntas:

- O título escolhido informa o tema da pesquisa de forma clara e precisa?
- O que fazer? (Formulação do problema e enunciado das hipóteses, relacionando-os à teoria).
- Por quê? (Justificativa da pesquisa)
- Para quê? (Objetivos da pesquisa)
- Por que este trabalho é interessante?

Nota: _____

Justificativa: _____

Ficha de Avaliação extraída da Dissertação de Azevedo sobre avaliação em Feiras de Ciências (2022, p.84).

A avaliação não é uma operação científica.
A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma Instituição.”

(Hadjji, 2001, p. 44)

4.5 Correção da Avaliação

A correção de provas e trabalhos, por meio de comentários e discussões, é um dos momentos mais privilegiados da rotina escolar. Não se trata de uma exposição humilhante dos problemas encontrados, mas sim de um debate que possibilita múltiplas respostas, questionamentos e justificativas dialogadas. Não obstante, **“mais importante do que constatar resultados é tomar decisões a respeito do que deverá ser feito a seguir”** (Romão, 2005, p. 114).

A tarefa da **correção é um dos mais evidentes símbolos da identidade do professor**. Afinal, horas são dedicadas à correção de provas e trabalhos. Esse é um momento singular da profissão: conversas silenciosas são travadas com os autores das avaliações, torcidas tácitas pelos acertos são estabelecidas e indignação com os erros é manifestada. Dedicar tanto tempo a essa atividade **não pode ser um ato finalizado no mero registro das notas; é preciso continuidade**, tanto no que diz respeito à devolutiva para os alunos quanto à avaliação do ensino planejado e executado pelo educador. Para Gitirana, **“a análise da produção das estratégias corretas e erradas dos alunos nos leva a refletir sobre a adequação do planejamento aos objetivos”** (Silva (org.), 2004, p. 59).

Na devolutiva dos instrumentos de coleta de dados aos alunos, o docente não deve destacar apenas os aspectos negativos do processo, **devendo evitar a reprodução de preconceitos e rotulações** (Vasconcellos, 1989). É essencial supervisionar suas palavras e não desviar a atenção para aspectos comportamentais em detrimento da aprendizagem: "Vocês são muito preguiçosos!", "A prova estava muito fácil!", "Vocês não estudaram nada!", "Estou falando com as paredes?" Em vez disso, o professor deve manter o foco nos objetivos que direcionam a atividade: "Estou aqui para verificar o que aconteceu", "O que acharam do instrumento?", "Por que tiveram dificuldade?"

O **professor deve interagir até qualificar** o aprendizado do aluno, de modo que este devolva a tarefa corrigida, o professor analise, faça sugestões, o discente reelabore e entregue novamente, até que se obtenha um resultado satisfatório (Vasconcellos, 1989). Esse não é um processo simples, dada a quantidade de turmas e alunos que os professores do EPT possuem. Ainda assim, com os recursos tecnológicos atuais, essa devolutiva não precisa, necessariamente, ocorrer de forma presencial. Obviamente, a quantidade de instrumentos analisados nessa perspectiva será limitada, mas é essencial que, **ao menos uma vez por bimestre, o aluno tenha a oportunidade de realizar as correções necessárias para superar suas dificuldades**.

Seguem abaixo algumas informações das pesquisas realizadas por Noizet e Cavferni sobre como as **expectativas e percepções dos avaliadores mudam com o contexto e com informações antecipadas dos avaliados**:

- **“a ordem das correções** revela-se importante, geralmente os primeiros trabalhos corrigidos são supervalorizados, e aqueles corrigidos por último, subavaliados. Um mesmo trabalho é superavaliado ou subavaliado conforme segue imediatamente um trabalho muito ruim ou muito bom
- o conhecimento das **notas anteriormente obtidas pelo produtor do trabalho influencia a avaliação**;
- c) o **conhecimento do estatuto escolar do aluno** (nível forte, ou o melhor possível, fraco) influencia a correção;
- d) a posse de **informações referentes à origem socioeconômica do produtor do trabalho** também influencia a correção;
- e) As **primeiras impressões produzidas pelo trabalho do aluno, podem determinar o valor do restante da correção**”.

(Noizet e Cavferni apud Hadji, 2001, p. 38-39).

4.6 “O desafio é Passar da Questão: Quantos Erros à Questão que Tipo de Erros?”

(Hadji, 2001, p. 100)

Existem diversos ditados populares que falam sobre o erro: “É errando que se aprende”, “O erro faz parte da vida”, “Aprender com os erros é uma forma de crescer e evoluir”. Todos ressaltam a importância do erro para o aprendizado. **Contraditoriamente, na escola tradicional, de fonte de virtude, o erro se tornou um braço da exclusão.** Apesar disso – e sobretudo –, o sucesso da aprendizagem ocorre por meio da regulação contínua e da correção dos erros, muito mais do que pelo mero rigor do método (Perrenoud, 1999, p. 111).

Infelizmente, com alguma frequência, alguns educadores não justificam, não esclarecem e tampouco dialogam com os alunos sobre os resultados das avaliações, perpetuando o autoritarismo ainda presente em alguns setores da educação. Entretanto, quase todos os pesquisadores referenciados neste guia afirmam que o **diálogo sobre os resultados corresponde à fase mais importante de todo o processo avaliativo**, pois, sem uma devolutiva, a avaliação perde sua dimensão como alternativa para o crescimento da aprendizagem.

De acordo com Hoffmann, é muito comum que os docentes reconheçam que os erros fazem parte da trajetória escolar; no entanto, ao corrigirem as avaliações, os erros são punidos e acabam se tornando dificuldades permanentes. Acompanhar o aluno na pesquisa e na reflexão sobre as soluções que devem ser apresentadas para superar o engano representa um dos momentos mais emblemáticos da aprendizagem. Para Hoffmann, **o erro significa “o ainda não, mas pode ser”** (1998, p. 79).

Nessa mesma linha, Luckesi compreende o erro como uma fonte de virtude, pois demonstra que, **embora o resultado ainda não tenha sido alcançado, ele indica um avanço rumo ao crescimento**. O próprio autor exemplifica: Thomas Edison realizou mais de mil experimentos até descobrir a lâmpada! (1998, p. 56).

Resgatando os preceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre a contradição existente entre as tarefas teóricas e práticas propostas pelo professor e o nível de conhecimento e desenvolvimento mental do aluno, percebe-se que **o essencial não é enfrentar qualquer dificuldade, mas sim aquelas que impulsionam o estudante rumo ao conhecimento científico** (Danilov apud Vasconcellos, 1989, p. 174).

Conclui-se que, para se superar, **o aluno precisa do apoio do professor, e este, por sua vez, deve compreender o discente para oferecer um conhecimento significativo e esclarecedor nas correções das atividades ou avaliações**. A correção, em si, já é um processo de aprendizagem, pois, ao reelaborar a resposta, o aluno aprende.

“Não existe um único caminho para se chegar a um determinado objetivo. Portanto, nessa lógica, **“as respostas deixam de constituir o ponto final e passam a configurar o início de novos questionamentos”**”

(ESTEBAN, apud Coelho, 2016, 76)

“...o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido, sendo apreendido como **pista que indica como o aluno ou aluna está articulando os conhecimento que já possui com os novos conhecimento que vão sendo elaborados [...]** O erro explicita percursos possíveis para o “saber mais” (Silva (org.), 2004, p. 90)

“O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. **O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente.**”

(Silva (org.), 2004, p.90)

4.7 Substituir Palavras que Machucam por Palavras que Ajudam

(Hadji, 2001, p. 111)

A importância do Feedback

Segundo Fernandes, “o feedback é que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem” (2009, p. 88). Ele proporciona momentos de trocas, dúvidas, questionamentos e até conflitos. Contudo, **como sujeito que deve “ser o mais maduro” na relação professor/aluno, o educador deve estar aberto à negociação**, não apenas porque entende que pode errar, mas também considerando a configuração de um projeto político-social voltado à formação de cidadãos críticos em uma sociedade democrática. **“A discutibilidade consagra o ambiente sadio do diálogo humano, que somente é diálogo se ambas as partes se criticam, se autocriticam e se contracriticam”** (Demo, 1988, p. 46).

Durante a devolutiva, é importante cuidar das mensagens enviadas, tanto na forma escrita quanto oral, garantindo a clareza da comunicação, a acessibilidade, o vocabulário adequado, a imparcialidade nos julgamentos e a **percepção da “face escondida” das impressões transmitidas** (Barlow apud Hadji, 2001, p. 111). O feedback precisa revelar aos estudantes seu nível real de aprendizagem ou sua situação em relação aos objetivos e critérios estabelecidos pelo componente curricular. Ele deve **comunicar o que é necessário para melhorar, apontar o nível que o aluno precisa alcançar, sugerir formas de superar as dificuldades e evidenciar o progresso em relação aos desempenhos anteriores**.

A devolutiva exige orientações precisas e claras para que o avaliado compreenda o que deve aperfeiçoar e valorizar. De preferência, devem-se **evitar expressões vagas**, como: “O trabalho estava muito bom!” – bom por quê?; “Você precisa melhorar.” – melhorar em quê?; “Sua escrita estava péssima!” – de que forma a escrita estava organizada/apresentada para ser considerada péssima?; “Continue assim.” – assim como? O que precisa ser mantido? Essas manifestações dizem pouco sobre o que, de fato, o discente precisa para aprimorar ou manter seu desempenho, compreender seus erros ou buscar maneiras de superar suas dificuldades.

A aprendizagem incompleta, em boa medida, deve ser retomada não apenas por meio de mais avaliações (recuperação), mas também com explicações adicionais, indicação de leituras, novos trabalhos de pesquisa e recomposição das tarefas realizadas na etapa anterior (Depresbiteris, 1989). Os alunos também podem aprender uns com os outros, realizar novas avaliações em grupo e, quando o professor perceber que as dificuldades ainda são significativas, pode dividir a turma em grupos de estudo. De acordo com Esteban, **“a avaliação não é um ponto final [...] A diferença é posta em diálogo, não em uma escala”** (Silva (org.), 2004, p. 91).

Quando corrigir os trabalhos, provas, redações, **seja generoso:**

- converse com o aluno, mas se refira a prova;
- trate o resultado da correção, como um momento em uma aprendizagem (não é para sempre);
- não insulte o erro realizado pelo aluno;
- **não use um tom afetivo, mas um tom comedido;**
- empenhe-se em abrir um diálogo com o alunos, sugerindo soluções realistas para melhorar seu desempenho.

(Hadji, 2001, p. 112 -113).

Os alunos precisam de feedback sobre os processos, produtos de seu trabalho e sobre os seus comportamentos sociais:

- considere todos as produções realizadas pelos alunos;
- analise o trabalho do aluno a partir de um referencial;
- **emita um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldade.**

(Hadji, 2001, p. 112-113).

4.8 A Recuperação é da Aprendizagem, Não da Nota!

“Não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas a escola pode e deve mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme as características dos alunos”

Penin (apud Vasconcellos, 1994, p. 73)

Tornar a avaliação algo mais formativo e menos classificatório continua sendo um desafio presente nas escolas. Nesse cenário, a recuperação paralela aparece como uma estratégia pedagógica que faz diferença. **Mais do que uma segunda chance para conseguir uma nota melhor**, ela pode — quando bem aplicada — se tornar um **espaço real de aprendizagem**. Araujo (2022, p. 96) aponta que esse tipo de recuperação ajuda a corrigir as desigualdades que se acumulam ao longo do processo escolar, permitindo que todos os alunos avancem na apropriação do conhecimento, mesmo que em ritmos diferentes.

Essa proposta ganha ainda mais força quando entendemos a recuperação como um processo que **acontece junto das atividades regulares, e não apenas depois que “algo deu errado”**. Coelho (2016, p. 77) defende que os estudos de recuperação, especialmente quando partem da análise dos erros cometidos, funcionam como intervenções pedagógicas eficazes. São oportunidades reais para que o aluno acompanhe o restante da turma e evite cair no que tantas vezes termina em fracasso escolar.

Apesar desse potencial, na prática escolar a recuperação ainda é muitas vezes tratada como algo burocrático, marcada para o fim dos bimestres ou semestres, como critica Romão (2005, p. 44). Isso faz com que ela perca o sentido pedagógico e vire apenas mais uma formalidade: aplica-se uma nova prova e pronto. **Sousa (1991, p. 71-72) chama atenção para o problema dessa lógica, em que a nota da recuperação é somada à anterior para se tirar uma média — como se isso representasse de fato o que o aluno aprendeu nesse novo momento.**

O ponto central, como já alertava Luckesi (1988, p. 91), é que o foco continua sendo a nota, e não a aprendizagem. O aluno, muitas vezes, é orientado a estudar apenas para passar, não para entender melhor. Isso compromete o verdadeiro papel da avaliação, que deveria ser **apoiar o processo educativo, não apenas medir resultados.**



- “Evite que o aluno chegue ao final do bimestre com nota baixa, promovendo a recuperação paralela todos os dias, por meio da atenção específica as dúvidas e dificuldades.
- Durante o período de recuperação formal, não querer “ensinar tudo” e sim, priorizar o que realmente é essencial para a continuidade.
- Para evitar ensinar o que talvez nem seja a dúvida dos alunos é necessário acompanhar o que cada um sabe ou tem dificuldades, de modo a definir o que será trabalhado na recuperação. Para isso, use uma tabela de acompanhamento.”
Suhr, 2022, p. 161

Atenção

Por isso, é importante lembrar o que determina a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 23, § 5º: “A verificação do rendimento escolar observará os critérios do desempenho do aluno, e prevalecerão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo os estudos de recuperação ser contínuos e paralelos ao longo do período letivo, de preferência durante o horário regular de aula.”

Ou seja, a legislação educacional não apenas prevê a recuperação, mas aponta que ela deve ser centrada no processo de aprendizagem, ocorrendo de forma integrada e constante. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de ressignificar as práticas escolares, adotando uma cultura de avaliação que coloque no centro o desenvolvimento dos estudantes. Afinal, aprender bem é mais importante do que apenas tirar uma nota melhor.



05

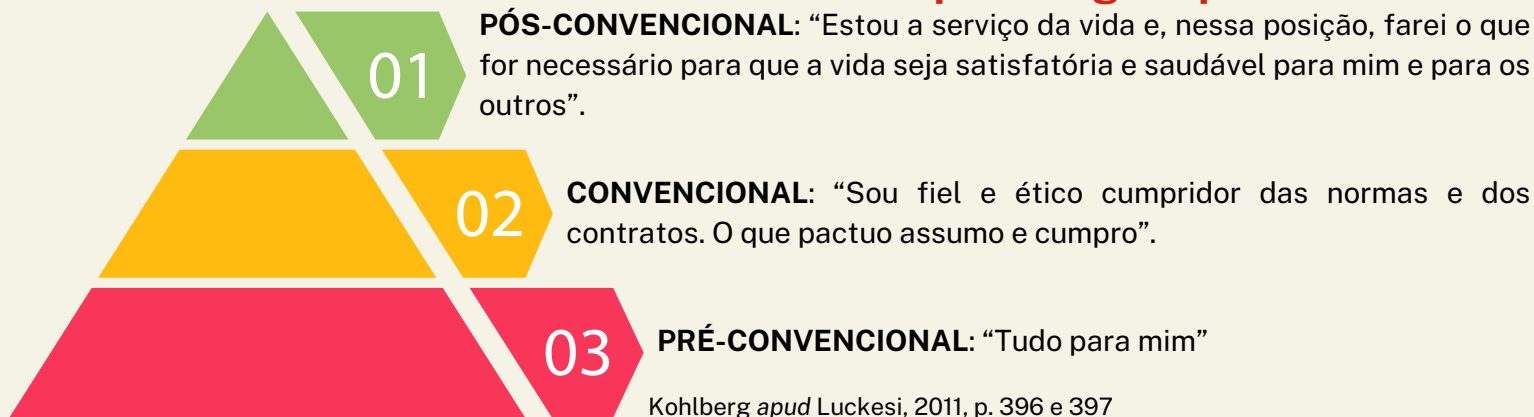
Ética e Avaliador



<https://blog.uniube.br/pos/etica-profissional>

Três estágios do desenvolvimento ético

Em que estágio o professor está?



Ética do Avaliador

“A conduta ética do educador eficiente traduz-se na solidariedade com o educando em sua trajetória de aprendizado e, portanto, no empenho em garantir o seu desenvolvimento” (Luckesi, 2011, p. 390).

Sobre o risco que espreita o avaliador de abusar de sua posição superior:

- **“Remédio” de ordem técnica:** tornar seus dispositivos transparentes;
- **“Remédio” de ordem deontológica (ao dever ser):** recusar-se avaliar em um contexto de relação de forças;
- **Remédio de ordem ética:** somente aceitar exercer seu poder de avaliador se ele contribuir para que o avaliado assuma o poder sobre si mesmo (Hadji, 2001, p. 120).

O acolhimento e a docência

“Para que os atos educativos se efetivem, o **educando, como ponto de partida, necessita do acolhimento do educador, não do seu julgamento. O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois verificar as possibilidades do fazer**” (Luckesi, 2011, p. 270).

“A sensação interna de ter feito o melhor que podíamos naquele momento a serviço da vida. São atos que vão além dos limites dos pactos. São denominados atos de amor universal” (Luckesi, 2011, p. 398).



Paulo Freire alfabetizando adultos

06

Conhecendo os estudos citados neste Guia



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Fábio Vasconcelos. **A avaliação na pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino da Educação Física escolar nos municípios de Canavieiras e Itabuna – BA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2023. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/10/RELAT%C3%93RIO-FORMACAMPO-2023-setembro-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025. Uesb+1Uesb+1.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História.** Lisboa/Sintra: Publicações Europa-América, 1987.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- COELHO, J. G. **Avaliação da aprendizagem escolar: Um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária do Ifro/Campus Colorado do Oeste.** Orientador: Wendell Fiori de Faria. 2016, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho- RO, 2016. Disponível em: <http://ri.unir.br:8080/xmlui/handle/123456789/992>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o Olhar Propedêutico.** Campinas, SP: Papirus, 2005.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FIRME, Thereza Penna. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades.** Ensaio: Aval. Políticas Públicas Educ., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de, SORDI, Mara R. L. de, MALAVASI, Maria M. S. e FREITAS, Helena C. Lopes de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GOMES, F. Viana, SILVA, Josinelde M. Coelho e MOREIRA, C. Mascarenhas. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional.** Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional. Rio Grande do Norte: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- HAYDT, Regina C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2008.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico.** Palmas - Paraná, 2015.

REFERÊNCIAS

- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Superior. **Resolução n.º 50, de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/>>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, Gisele M. e MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. “Programa Escola Ativa” implantado pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC. p. 325-248, Bahia, 2010.
- MENDEZ, Juan M. A. **Avaliar para Conhecer Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MENDONÇA, A. G. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Técnico de Nível Médio: Desafios e Perspectivas**. Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=230087. Acesso em: 28 jan. 2025.
- MÉSZÁRÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAIS, Georgyanna A. S. e MALANCHEN, Júlia. **O Ensino como Base para a Avaliação da Aprendizagem: Uma Análise Histórico-Crítica**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 27, n. 55, p. 1-24, Piauí, 2023 .
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LCT, 2017
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens? Entre duas Lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto extraído do debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, maio de 2008.
- RODRIGUES, I. A. N. e SILVA, Sabina Maura. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: diálogos com a formação humana integral**. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Volume 24, n. 1, p. 7-22, segundo quadrimestre de 2024. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2024
- ROMÃO, José E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Quadragésimo Ano**. Campinas: Autores Associados, 2013.

REFERÊNCIAS

- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Lutada de Classes: A Pedagogia-Crítica contra a Barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SILVA, A. L e GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em: 21 jan. 2005.
- SILVA, Janssen F. da, HOFFMANN, Jussara e Esteban, Maria T. (orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: Em Diferentes Áreas do Currículo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- SOUSA, Clariza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SUHR, Inge R. F. **Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.
- SUHR, Inge R. F. **Teorias do Conhecimento Pedagógico**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora**. São Paulo: Libertad, 1989.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação Conceção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação**. São Paulo: Libertad, 1998.
- As imagens não referenciadas pertencem à plataforma de design gráfico Canva.

Agradeço aos professores do *Instituto Federal - Campus Palmas*, que fizeram parte da minha pesquisa de mestrado e, com muita boa vontade, realizaram a leitura e avaliação deste Guia Pedagógico.