


# Avaliação das aprendizagens escolares: processo de reconstrução dos saberes ou acerto de contas?

António Luis Julião\* 

Universidade Katyavala Bwila, Benguela, Angola.

## Resumo

Procuraremos neste texto compreender as percepções dos professores e alunos sobre a perspectiva da avaliação de aprendizagem no Complexo Escolar Sede da Sabedoria, Benguela-Angola. Para isso, faremos uma incursão teórica sobre a avaliação na perspectiva tradicional e construtivista, e colocaremos a centralidade na figura do professor, enquanto mediador do processo de construção dos saberes, bem como diversas questões que os mesmos levantam no contexto quotidiano das suas práticas curriculares. Assim, para dar suporte à análise, inspirada numa abordagem quantitativa, privilegiámos a recolha bibliográfica e o questionário, que foram aplicados a professores e alunos, que identificaram as principais ideias dos alunos sobre avaliação e verificaram que a maior parte dos professores trabalha dentro de um horizonte tendencialmente construtivista, mesmo sem muitos conhecimentos sobre a avaliação e contextualização curricular, que conecta o conhecimento à vida dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Processo de Ensino-aprendizagem; Construtivismo.

## Abstract

*Evaluation of school learning: reconstruction of knowledge or account of accounts?*

We will seek in this text to understand the perceptions of teacher and students about the perspective of learning assessment in the Sede da Sabedoria school complex, Benguela-Angola. For this, will make a theoretical foray on evaluation in the traditional and constructivist perspective and place the centrality in the figure of the teacher, as a mediator in the process of construction of knowledge, as well as several question that they raise in the daily context of their curricular practices. In order to support the analysis, based on a quantitative approach, we favored the bibliographic collection and questionnaire, which were applied to teachers and students in a Benguela-Angola School Complex, who identified the students' main ideas about evaluation and verified that the greatest part of the teachers work within a constructivist horizon, even without much knowledge, about curricular evaluation and contextualization, which connects knowledge to students' lives.

**Keywords:** Evaluation; Learning; Constructivism.

---

\* E-mail: juliaoantonioluis23@gmail.com

## Resumen

### *Evaluación de los aprendizajes escolares: ¿procedimiento reconstrucción de los saberes o acerto de cuentas?*

En este texto, buscaremos comprender las percepciones de profesores y alumnos sobre la perspectiva de la evaluación del aprendizaje en el complejo escolar Sede da Sabedoria, Benguela-Angola. Para ello, haremos una incursión teórica sobre la evaluación en la perspectiva tradicional y constructivista, y colocaremos la centralidad en la figura del profesor, como mediador en el proceso de construcción del conocimiento, así como en varias preguntas que plantean en el contexto cotidiano de sus prácticas curriculares. Así, para dar soporte al análisis, inspirado en un enfoque cuantitativo, privilegiamos la recogida bibliográfica y el cuestionario, que se aplicaron a profesores y alumnos en un Complejo Escolar de Benguela-Angola, que identificaron las principales ideas de los alumnos sobre evaluación y verificaron que la mayor la parte de los profesores trabaja dentro de un horizonte tendencialmente constructivista, incluso sin muchos conocimientos, sobre la evaluación y contextualización curricular, que conecta el conocimiento a la vida de los alumnos.

**Palabras clave:** Evaluación; Proceso de Enseñanza-aprendizaje; Constructivismo.

## Considerações Introdutórias

A avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida sempre como instrumento ao serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. A avaliação é um instrumento que aponta os pontos fortes e fracos dos conteúdos que merecem mais atenção e reforço. É um instrumento importante para qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos e acertar os passos nesse processo. Avalia-se para aumentar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, dos conhecimentos dos alunos, do que falta aprender. Nessa perspectiva, ela (a avaliação) permite a tomada de consciência e de decisão da trajetória do processo de ensino e aprendizagem.

Em nossas observações sistemáticas nos vários contextos escolares angolanos, o diálogo permanente com os alunos e gestores das várias instituições escolares têm mostrado que, para uma grande parte dos professores, o único propósito que se tem ao aplicar uma avaliação na escola é fazer com que os estudantes apenas reproduzam conteúdos, que a eles foram transmitidos de forma vertical pelo professor. Posteriormente são classificados por uma nota, sem, contudo, servir como um instrumento que faça o professor perceber como se deu o conhecimento adquirido pelo aluno, que possa fornecer elementos de indagação ao trabalho docente e conseqüentemente ao próprio aluno para repensar sua trajetória de aprendizagem. Isso ocorre porque a avaliação está centrada no conteúdo, no currículo de perspectiva tradicionalista e ortodoxa, e não nas competências. Os professores corrigem as provas, atribuem notas e devolvem-nas, “orientando” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”.

Na verdade, ao assim procederem, revelam-se genuínos consumidores do currículo, exaltando a “pedagogia do exame” em oposição à pedagogia das aprendizagens e das competências, porque restringem sua acção à realização de uma avaliação unicamente classificatória (MORAES, 2008, p. 51). Assim sendo, muitos alunos somente decoram o conteúdo e na hora da avaliação o reproduzem feito máquinas, prática criticada pelo pedagogo pernambucano Freire (1990), segundo o qual, nessa pedagogia, o papel do aluno é limitado a receber, guardar e reproduzir. Neste sentido, Rego (2013, p. 202) alude que “é preciso romper com essas rotinas instaladas que condicionam a inevitável mudança das práticas educativas” e promovem aquilo que o teórico Julião (2019) conceituou de *apartheid* curricular (pensamentos, práticas e processos que fomentam a exclusão dos alunos no espaço escolar, muitas vezes revestido de um carácter suave e dissimulado).

Assim, considerando a realidade constatada sobre a avaliação nas escolas, conduzimos a pesquisa a partir do seguinte problema: Qual é a perspectiva da avaliação de aprendizagem no Complexo Escolar “Sede da Sabedoria” – Benguela-Angola? Como toda acção humana é regida por objectivos, pretendemos alcançar o seguinte: compreender as percepções de professores e alunos sobre a perspectiva da avaliação de aprendizagem no Complexo Escolar Sede da Sabedoria – Benguela.

Segundo Boas (1998), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. O objectivo deste texto é trazer alguns elementos teóricos e empíricos para instigar uma reflexão político-pedagógica sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem que possibilite ressignificar as concepções e repensar as práticas curriculares, na perspectiva de uma avaliação que garanta o sucesso educativo e mude a vida dos alunos.

## **Delineamento teórico**

### *A avaliação das aprendizagens: histórico e conceitos*

Do francês *évaluer*, ela vem do latim *valere*, “ter saúde, vigor, força, ter e ser de valor”, resultou em português, entre outras, em “valia”, da qual se formou “avaliar”. No senso comum, “avaliar” é empregado no sentido de atribuir valor a um objecto. Assim, a avaliação permite diversos significados, tais como: verificar, calcular, medir, apreciar, classificar, diagnosticar, entre outros. Para Haydt (1999, p. 291), “avaliar o processo de ensino-aprendizagem é, basicamente, verificar o que os alunos conseguiram aprender

e o que o professor conseguiu ensinar para futuramente tomar decisões que melhorem o processo”. Portanto, a avaliação deve ser feita de modo que contemple o indivíduo como um todo e não seja algo pontual, selectivo e exclusivo em que são poucos os escolhidos nesse processo.

Historicamente, somos herdeiros de uma longa história de exames, da forma como ela é praticada na escola hoje, cujas primeiras sistematizações se deram no século XVI, com o nascimento da idade moderna. Exames existiam antes, mas esse tipo de exame escolar, que vivenciamos em nossas escolas hoje, foi sistematizado no decorrer do século XVI. Os exames reproduzem o modelo de sociedade. Dessa forma, a avaliação escolar era feita somente para verificar se os alunos tinham memorizado os conteúdos ministrados em sala de aula, colocando o aluno limitado a receber, guardar e reproduzir os conteúdos, mantendo-se o *status quo*.

O processo de avaliação praticamente não mudou muito em relação aos processos realizados no passado. Cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações etc. e entendem que, ainda hoje, avaliar o aluno significa aplicar provas, registrar notas etc. Contudo, o método de avaliação mais utilizado é o sistema de provas, sistema pelo qual os alunos, em sua maioria, são “massacrados e ameaçados” de reprovação. Tal método tem como principal objectivo verificar erros e acertos do aluno, não se preocupando com o que ele realmente aprendeu durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, o método de avaliação se torna repreensivo, desgastante, excludente, uma vez que o aluno se torna apenas reprodutor daquilo que ele “aprendeu de cor”.

Avaliar não consiste somente em aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito além disso. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, reconstruindo saberes e buscando novas concepções.

Portanto, “a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efectivamente interessado na aprendizagem e no melhoramento do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99), ou seja, em ambas as partes tem que haver o compromisso de ensinar e de aprender, pois é na aprendizagem que fica a competência do professor de analisar cada acção do aluno verificando suas habilidades e através das mesmas procurar os significados da avaliação da aprendizagem.

## Abordagens de ensino e da avaliação

A trajectória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, económicas e até mesmo políticas, directamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA et al., 2006). Portanto, faz-se necessário reflectir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efectue de maneira justa e coerente. As duas principais concepções pedagógicas utilizadas nas escolas de hoje são a tradicional e a construtivista. A primeira vem sendo muito criticada por sua excessiva ênfase no ensino dos conteúdos. A segunda ficou conhecida, principalmente, por priorizar a emancipação e o exercício das competências dos alunos.

### *Avaliação escolar de ênfase tradicional/ortodoxa*

Esta abordagem ancora-se na crença de que o que vai definir a posição que cada ser humano assumirá na sociedade é o seu desempenho intelectual, e, sendo assim, cabe à escola o preparo intelectual e moral dos alunos e a estes o esforço de aprender o máximo que conseguirem para individualmente definir o seu lugar. Existe uma predominância da autoridade do professor por ser este que detém o conhecimento e deverá passá-lo para o aluno, o qual deve passivamente receber, como “verdade absoluta, indiscutível e indesmentível, o que acaba por excluir qualquer possibilidade de diálogo” (GONÇALVES, LARCHERT, 2012, p. 37). Segundo Moreto (2008, p. 17), o foco da escola tradicional poderia ser sintetizado da seguinte maneira: “aquisição de conteúdos seleccionados das diferentes ciências, tendo um critério essencialmente académico, com grande desvinculação das representações já trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político”. Será possível ensinar sem ter em conta aquele que aprende?

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de detentor/transmissor de informações, tornando-se o epicentro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é meramente transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORALES, 2003). “Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional, foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdos. Eles eram ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas” (MORALES, 2003, p. 110). Neste sentido, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar

para fazer provas e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo “ditador do saber”, o professor. “A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias” (GARCIA, 1999, p. 41).

Portanto, ser professor da linha tradicional ou do currículo ortodoxo é até mais fácil do que na nova perspectiva. Ao professor da linha tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou. “Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não conseguiu fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está cumprida” (MORALES, 2003, p. 111). Tal facto torna o processo antiquado, descontextualizado e, até, “desumano”, causando sérios prejuízos ao desenvolvimento dos alunos e atraso do próprio processo (HOFFMANN, 1993, p. 110).

A este respeito, Morin (2011, p. 43) sublinha que “a educação do futuro deverá ser o ensino universal, centrado na condição humana”. Dessa forma, a proposta é que a avaliação também se molde à possibilidade de se tornar menos segregadora no que diz respeito a separar os alunos considerados “bons” dos “ruins”, dos que “sabem” dos que “não sabem”, dos que “aprendem”, dos que “não aprendem”. Fragmentar a avaliação é fragmentar o ser humano e o processo educativo, é desumanizar a humanidade. Aguiló Pastrana (2014) preconiza que a preocupação não é produzir conhecimentos, mas educar para a verdade e para emancipação. Freire (2008) reconhece que a educação promove libertação em detrimento de um ensino tradicional e opressor. São necessárias uma nova postura e consciência sobre o seu real significado e os reflexos advindos de uma prática comumente padronizada e desprovida de sentido na actualidade.

## **Proposta Construtivista/Interaccionista**

Como vimos acima, durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm solução. Felizmente, esse modelo para muitos ficou ultrapassado e, actualmente, a avaliação deve ser vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objectivo da escola: garantir a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos e conseqüentemente promover o seu

desenvolvimento integral. Está-se a defender a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito nas suas interações com os objectos de conhecimento e que os objectos como os sujeitos são resultados dos processos históricos, sociais e culturais e, sendo assim, não existe um sujeito findo e, sim, um sujeito em eterno movimento.

A nova visão da relação entre professor, aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interacção que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORALES, 2003, p. 101). Nessa relação, além de transmissor de informações, o professor é o elemento mediador da interacção entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas e ortodoxas), para constituir-se em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas, que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORALES, 2003, p. 103).

Para a aprendizagem, não basta ao aluno adquirir informações isoladas como nomes, datas, fórmulas e definições, sendo necessário estabelecer relações entre elas, dando significado à aprendizagem e à vida. Assim, o conceito de aprendizagem significativa vem substituir o de aprendizagem como simples memorização (MORALES, 2003). A proposta construtivista busca indicar um caminho alternativo para uma nova relação no ensino, levando a uma aprendizagem eficaz em que os conhecimentos já adquiridos e construídos pelo aluno são fundamentais para a aprendizagem de novos. A partir de sua vivência, o aluno constrói uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido e elabora representações em função das suas próprias experiências (idem).

A finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno. Portanto, a avaliação faz parte da rotina escolar e é responsabilidade do professor, enquanto “referência pedagógica e científica” (MORGADO, 2016, p. 55), aperfeiçoar suas técnicas de avaliação para atender a diversidade demográfica constante na sala de aula (HAYDT, 1988).

O modelo construtivista propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, partindo do princípio de que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas, muitas vezes descontextualizados e obsoletas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor actua como media-

dor, estimulando a construção do pensamento e da criatividade (MORETO, 2008). Portanto, urge redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar, pois não é acabando com a prova que se melhora o processo de avaliação da aprendizagem, mas sim ressignificando o instrumento e elaborando-o em uma nova perspectiva pedagógica (MORETO, 2008).

## **O Professor como intermediário do conhecimento**

Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, o professor está presente como intermediário, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem. “Sua presença é indispensável como elemento organizador do contexto de aprendizagem, para facilitar a construção das representações pelo aluno” (MELO, BASTOS, 2012, p. 188). Dessa forma, o professor não é mais transmissor de conhecimento, mas sim “quem prepara as melhores condições para a construção do conhecimento, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um” (MORETO, 2008, p. 35). A avaliação mediadora é um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca de um saber superior (HOFFMANN *apud* BATISTA et al., 2006). O professor construtivista deve dominar os três núcleos de conhecimento, considerando o conceito de aprendizagem mediada: os conteúdos específicos de sua disciplina e seu contexto; as características psicossociais e cognitivas do aluno; e as habilidades e competências do mediador do processo da aprendizagem (MORALES, 2003, p. 112). Em outras palavras, pensamos a avaliação da aprendizagem através de uma perspectiva holística e construtivista (ANTUNES, 2008).

## **Ensino, aprendizagem e avaliação: considerações gerais**

A avaliação é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar/reorientar o docente a ajustar seu fazer curricular. Mas, o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, são condicionados pela cultura institucional (SILVA et al., 2003). Desta forma, compreende-se que a avaliação tem a função simbólica de um “termómetro”. O educador por meio de sua avaliação pode diagnosticar vários tipos de problemas entre os seus educandos. O resultado da avaliação colocará o professor diante de uma situação de tomadas de



decisões, que poderão ser desde uma revisão no seu plano de ensino até a solução de um problema de dificuldade de aprendizagem.

Desenvolver uma nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, classificação, selecção e exclusão escolar (BOURDIEU, 1992) tão presente no nosso sistema de educação e ensino, que se quer qualitativo. Isto nos leva a reflectir sobre algumas questões sobre a avaliação. São elas: para quê avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Por que avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam as dúvidas dos professores no momento de seu trabalho pedagógico. A reflexão sobre essas perguntas colabora para a autonomia didáctica dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (SILVA et al., 2003).

Precisamos saber exactamente por que estamos avaliando para poder decidir os instrumentos de avaliação a serem usados, bem como as formas de registo dos resultados (SILVA et al., 2003). “Se tivermos que elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo o real objectivo da mesma” (MORETO, 2008, p. 87). O aluno tem um papel activo no processo da aprendizagem e a ajuda que o professor pode dar é planear sua intervenção pedagógica visando facilitar a sua aprendizagem. “Esse planeamento leva em conta quatro factores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades da disciplina que lecciona e os recursos disponíveis na escola” (MORETO, 2008, p. 68). O aluno aprende à medida que responde aos incentivos do professor, fazendo parte do processo. Por isso, as políticas educativas e curriculares devem centrar-se numa escola que ensine e estimule competências para resolução de problemas concretos (JULIÃO, 2019; LEITE, FERNANDES, 2010) e a escola deve sensibilizar o professor para responsabilidade criar um contexto que proporcione uma avaliação fora da caixa da avaliação.

## **Metodologia e procedimentos**

Por ser o local de trabalho do pesquisador (indígena) e porque temos observado muitas práticas e processos que fazem um viés às virtudes e aos reais intentos da avaliação das aprendizagens, a presente investigação foi realizada num Complexo Escolar de Benguela-Angola, na zona periurbana, com 10 salas de aulas, um laboratório de informática, um refeitório, uma varanda, uma secretária e

quatro gabinetes: sendo um para a directora geral, um para a subdirectora pedagógica, um para o subdirector administrativo e um gabinete de projectos. A mesma instituição comporta 810 alunos, repartidos em três turnos (manhã, tarde e noite), sendo que 290 frequentam no período da manhã, 310 no período da tarde e 210 encontra-se no período nocturno. Dos 810 alunos que a escola matriculou, as idades estendem-se dos 11 aos 57 anos, sendo 374 do sexo feminino, que corresponde a 46,2%, e 436 do sexo masculino, que corresponde a 53,8%. O complexo ministra cursos gerais (sem opção), com 180 alunos, Ciências Humanas, com 275 alunos, Económico-Jurídicas, com 270 alunos e curso técnico de Administração Pública e Serviços com 85 alunos.

Relativamente aos professores que trabalham na instituição, importa referenciar que 45 deles possuem idades compreendidas entre os 28 aos 52 anos e atendem toda classe estudantil nos três turnos. Dos professores, dois (4,4%) são mestres em Educação, 32 (71,1%) são Licenciados em Ciências de Educação e Sociais, seis (13,3%) são Bacharéis em Ciências de Educação e cinco (11,1%) são técnicos médios em Educação e Ciências Exactas.

Tendo em conta o problema da investigação e os objectivos definidos, optamos por utilizar como técnicas de recolha de dados a pesquisa bibliográfica e o inquérito por questionário. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo do tipo descritiva, com abordagem do tipo quantitativa, por consideramos importante a estatística como instrumento de análise e interpretação dos dados, por permitir a replicabilidade e a possibilidade de generalização dos resultados, por se verificar a ausência de preocupação com a subjectividade, garantindo uma forte validade externa. Dito de outro modo, porque a abordagem quantitativa permite satisfazer os critérios de rigor metodológico e criação de um corpo de conhecimentos teóricos considerados essenciais para a prática educativa.

Realizamos a pesquisa de campo com 270 alunos (33,3% da população estudantil) com idades entre 12 e 36 anos, do Iº e IIº Ciclos (7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes), do Complexo Escolar Sede da Sabedoria – Benguela-Angola, com um grupo de 28 professores (62,2% da população docente), com idades compreendidas entre os 28 aos 49 anos, cuja actividade docente varia dos 5 aos 22 anos, que leccionam as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Filosofia, Direito, Sociologia, Empreendedorismo, Desenvolvimento Económico e Social, Economia, Literatura, Educação Religiosa, Inglês e Informática e Projecto

Tecnológico. Para os alunos, foram aplicados questionários com oito perguntas, entre os dias 9 e 10 de Abril de 2018, e, para os professores, questionários com 12 perguntas, no período de 9 a 24 de Abril de 2018. Optou-se por uma amostra probabilística, mais propriamente por uma amostra aleatória simples, pelo rigor científico e eficiência que este tipo de amostra alcança, ao permitir que qualquer indivíduo possua a mesma possibilidade de a integrar (ALMEIDA, FREIRE, 2008, p. 114 *apud* AFONSO, 2014). Para minimizar o enviesamento dos resultados da investigação, escolhemos os sujeitos da amostra (alunos e professores) através de rifas enumeradas, seleccionando aleatoriamente os elementos que conforma a amostra, ao que nos garantiu que todos os membros da população tivessem a mesma possibilidade de fazer parte dela (GLIONE, MATALON, 1997, p. 30 *apud* AFONSO 2014, p. 161). Teve-se também o cuidado de nos certificarmos de que os sujeitos da amostra possuam características idênticas aos da população, uma vez que, na óptica de Afonso (2014), o tamanho da amostra deve ser estimado de tal forma que garanta a representatividade da população em estudo.

Os questionários aplicados foram elaborados de forma empírica, com o objectivo de identificar as concepções dos professores sobre avaliação e verificar se essas estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento ou mero acerto de contas, bem como para diagnosticar as ideias dos alunos a respeito da avaliação levada a cabo pelos professores, e subscritas pela direcção da escola. Para a escolha dos dados e construção dos questionários, embasamo-nos no que a literatura consultada considera indispensável para uma avaliação construtivista.

## **Apresentação dos resultados**

Os resultados da análise dos questionários para alunos estão apresentados no Quadro 1, em que podem ser observadas as respostas que foram dadas. No Quadro 2, encontram-se os resultados dos questionários dos professores. No Quadro 1, na primeira questão, 6,3% dos alunos que responderam “outra opção” colocaram “estudar muito e verificar se na verdade a matéria foi compreendida”. No Quadro 2, na primeira pergunta 21,4% dos professores responderam outra opção: “atribuir uma nota para o trimestre; detectar problemas; aperfeiçoar as capacidades”. Na oitava questão, 14,3% dos professores responderam também outra opção: “questões verdadeiras e falsas; questões de associação; questões de múltipla escolha; diversificação das questões”.

**Quadro 1.** Ideias dos alunos sobre avaliação.

Questões	Respostas dos alunos				
	1. Qual é a finalidade dos trabalhos, testes e provas?	Aumentar a nota (20,4%)		Verificar os conhecimentos (73,3)	
2. O que você considera importante para tirar boa nota nas provas?	Entender os conteúdos (77,8%)		Decorar os conteúdos (14,4%)		Outro (0,0%)
3. Nas provas, o que que os professores mais consideram?	Reprodução da matéria (35,9%)		Produção (22,2%)		Produção e reprodução da matéria (41,9%)
4. Consegues entender tudo o que os professores perguntam nas provas?	Sim (6,7%)		Não (33,3%)		Às vezes (60,0%)
5. Gostarias que houvesse outra maneira de ser avaliado sem fazer prova?	Sim (66,7%)		Não (33,3%)		....
6. Você se prepara, estudando para fazer uma prova?	Sim (55,6%)		Não (44,4%)		....
7. Como avalias as provas elaboradas pelos professores?	Fáceis (35,9%)	M. Fáceis (2,7%)	Difíceis (42,9%)	M. Difíceis (14,8%)	Impossíveis (3,7%)
8. Achas que tem havido conexão entre as questões das provas e o seu dia a dia?	Sim (31,5%)		Não (54,8%)		Às vezes (13,7%)

Fonte: Esquema adaptado de Melo e Bastos (2012, p. 196).

A partir da análise dos questionários dos alunos podemos reconhecer suas principais ideias sobre avaliação. Para a maior parte deles, a finalidade das actividades realizadas em aula é verificar seus conhecimentos, embora alguns focalizem a vertente da classificação, respondendo aumentar a nota, tendencialmente por influência do próprio sistema de avaliação e do próprio fazer curricular do professor. Segundo Libâneo (1991), a avaliação é integral, pois deve considerar o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. O nosso exercício pedagógico escolar é

atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem, o que nos remete, segundo a visão de Morin (2011), para uma reforma do pensamento e da transformação da prática pedagógica.

Grande parte deles sabe que, para tirar boa nota nas provas, o mais importante é entender os conteúdos e não os decorar. Afirmar Moran (2013, p. 21) que, “na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e acção, a ter uma visão de totalidade”. De acordo com as palavras do autor a intenção é formar um indivíduo para a vida e não apenas para decorar conteúdos divorciados da mesma. A aprendizagem mecânica não é duradoura, contudo, alguns conhecimentos básicos precisam ser memorizados em todas as disciplinas, mas o importante é dar significado à aprendizagem, através da contextualização dos saberes (MORGADO et al., 2012), criando condições para desenvolver as competências e a autonomia no aluno.

Muitos alunos afirmaram que, no âmbito das respostas às questões das avaliações, os professores consideram mais a produção e a reprodução das matérias. Contudo, um bom número sublinha que muitas vezes os professores consideram mais a reprodução das matérias durante as avaliações, pelo que consideramos negativo, pois “essa concepção tradicional de ensino coloca o aluno na posição passiva/receptor, o que acaba por excluir qualquer possibilidade de diálogo” (GONÇALVES, LARCHERT, 2012, p. 37). No entanto, é importante que os professores explorem todas as valências dos alunos por via da diversificação dos instrumentos de avaliação durante todo o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de detectar dificuldades e encontrar soluções para a melhoria da qualidade de ensino e promoção das aprendizagens, ultrapassando os limites do reprodutivismo escolar, fundado na simples memorização dos saberes (MORALES, 2003).

Uma boa parte dos alunos não consegue entender tudo o que o professor pergunta nas provas. Essa resposta confirma o que diversos autores falam sobre linguagem adequada e contextualizada do professor. Segundo Moreto (2008, p. 65), “a linguagem necessita ser clara, precisa e devidamente contextualizada, para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando que ele responda. Para isso, em todo enunciado de questões, é preciso que sejam colocados o texto e o contexto do que se quer ter como resposta”. “Se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas correctas, embora diferentes das esperadas por quem perguntou” (MORETO, 2008, p. 90). Para Hoffmann (1993), os professores sempre tiveram uma grande preocupação em formular ordens claras e precisas nos exercícios que são

propostos aos alunos. Por isso, ao encontrar diferentes respostas por parte dos alunos, o professor é levado algumas vezes a revisar a forma de elaborar a questão ou mesmo anulá-la, por não estar suficientemente objectiva e permitir mais de uma resposta. Daí a necessidade do professor, enquanto mediador do conhecimento, aperfeiçoar suas técnicas de avaliação para atender às várias subjectividades constante na sala de aula (HAYDT, 1988).

Muitos alunos gostariam que houvesse outra maneira de serem avaliados sem fazer prova, o que demonstra uma certa relação de medo que possuem com a prova, que nada mais é do que um instrumento de avaliação como tantos outros utilizados ou que deveriam ser utilizados pelo professor. Aqui a avaliação assume-se como o principal “desconfiómetro” da competência humana. A avaliação, quando não é encarada como um processo diversificado, dialógico, interactivo, humano, reflexivo, construtivo, ou melhor, integral, ajuda a excluir, e no olhar de Boas (2007), pode ter consequências drásticas, contribuindo para a formação de autoimagem negativa e desenvolvendo um sentimento de medo e de uma visão de prova do tipo acerto de contas. Daí a reinvenção do professor, no sentido de eles alargarem os seus horizontes pedagógicos para atenderem as polivalências dos alunos, pois as provas escritas não são as únicas formas de aferir o desempenho dos estudantes hoje.

Grande parte dos alunos se preparam, estudando para fazer prova, mas esse estudo não acontece de forma contínua ou ocorre às vésperas da prova, quando não há mais tempo de serem tiradas as dúvidas. Segundo Moreto (2008, p. 86), “enquanto não há prova ‘marcada’ muitos alunos encontram uma justificação para não estudar. E se por acaso o professor anunciar que a matéria dada não irá sair na prova, então para quê estudar? Perguntarão os alunos”. Desta forma, o professor como referência pedagógica, deverá desenvolver mecanismos, que permitam os alunos desenvolver hábitos de estudo antes, durante e após as provas, no sentido de se fazer um viés à avaliação como acto meramente classificatório e excludente.

Uma boa parte dos alunos considera as provas elaboradas pelos professores como sendo muito difíceis. O estudo revela que muitos são os professores que ainda possuem alguma dificuldade em elaborar uma avaliação que, de facto, avalie alguma coisa. Embora as questões constantes das provas devam estimular o pensamento e a criatividade dos alunos na resolução de problemas, elas não devem criar problemas, nem gerar confusão. Uma avaliação de qualidade deve ser equilibrada, com questões fáceis, médias e difíceis, nunca impossíveis, diferente da perspectiva tradicional. Se-

gundo Moreto (2008, p. 65), “a linguagem deve ser precisa e clara, devidamente contextualizada, para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando que ele responda”. Nesta esteira, se uma avaliação pretender “avaliar” deverão ser observados o equilíbrio, a clareza e a contextualização das questões. No entanto, na dimensão construtiva, a avaliação aponta caminhos (e não dificuldades) para construir novos mecanismos de aprendizagem.

Há uma clara compreensão de que muitas das questões constantes das provas elaboradas pelos professores encontram-se desfasadas das questões constantes da vida dos alunos. Isso ajuda-nos a compreender muitas questões levantadas anteriormente. Se o que se pergunta e o que se ensina na escola não tiver conexão implícita ou explícita com a realidade concreta dos alunos, tal facto por si só gera desmotivação e uma “bruta” mecanização dos conteúdos, o que colocará em causa um dos fins do Sistema de Educação e Ensino, “formar um individuo capaz de compreender os problemas [...], de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade” (ANGOLA, 2016). Dito de outra maneira, avalia-se para verificar se o aluno possui ferramentas necessárias para a sua competente inserção na sociedade. Nessa linha, seria coerente avaliar estabelecendo esse vaivém constante entre escola e sociedade. Destarte, a condição globalizada de nosso planeta exige, como destacou Morin (2000), um enfoque diferente do ensino e um novo repensar e refazer-se do professor.

**Quadro 2.** Concepções dos professores sobre avaliação.

Questões	Respostas dos professores		
1. Qual é a finalidade dos trabalhos, testes e provas?	Medir o desempenho dos alunos (35,7%)	Verificar se houve aprendizagem (42,9%)	Outro (21,4%)
2. Quantos instrumentos utilizas para avaliação do processo de ensino e aprendizagem?	Somente um (0,0%)	De dois a três (64,2%)	Mais de quatro (35,8%)
3. Quais são os instrumentos mais utilizados para avaliação do processo de ensino e aprendizagem?	Trabalhos e exercícios independentes e em grupo, avaliação oral, avaliação escrita, participação nas aulas, provas e disciplina		
4. Quais dos instrumentos utilizados têm maior peso para a sua avaliação?	Prova e participação nas aulas		

Continua

Continuação

5. Acha que a prova deveria ser eliminada do processo de avaliação?	Sim (10,7%)	Não (89,3%)	
6. Utiliza a prova como instrumento de aprendizagem?	Sim (57,1%)	Não (42,9%)	
7. Será que a prova reflecte o potencial do aluno?	Sim (28,6%)	Não (71,4%)	
8. Nas provas, que questões mais evidencias?	Questões objectivas (28,6%)	Questões dissertativas (57,1%)	Outro. Qual? (14,3%)
9. Com que frequência são feitas suas avaliações?	No decorrer do trimestre (100,0%)	Ao final do trimestre (0,0%)	...
10. Como professor, procura sempre dar um retorno da avaliação aos alunos, comentando principalmente as questões que vários erraram?	Sim (75,0%)	Não (0,0%)	Às vezes (25,0%)
11. O que acontece quando o aluno não responde tal como o professor ensinou?	Anulo imediatamente a resposta (17,8%)	Procuo saber o que ele quis dizer com a resposta (53,6%)	Desconto a cotação da pergunta (28,6%)
12. Que conhecimento considera possuir sobre avaliação?	Baixo (7,1%)	Médio (64,2%)	Alto (28,7%)

Fonte: Esquema adaptado de Melo e Bastos (2012, p. 197).

Com a análise dos questionários aplicados aos professores, verificou-se que as avaliações vêm sendo realizadas de forma contínua, utilizando instrumentos diversos, com objectivo de verificar se houve aprendizagem, fornecendo feedback necessário, o que nos leva a deduzir que as mesmas estão sendo realizadas dentro dum panorama tendencialmente construtivista.

A maioria dos professores utiliza mais de três instrumentos de avaliação bastante diversificados para continuamente verificar se houve aprendizagem ao longo do trimestre, o que proporciona uma boa resposta para o docente sobre o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo as intervenções necessárias e melhorias de todo o processo. Libâneo (1991, p. 204) assevera que uma boa avaliação inclui “instrumentos e procedimentos diversificados, a saber: prova escrita dissertativa, questões certo-errado, questões de respostas curtas, questões de lacunas, questões de corres-



pondência, questões de múltipla escolha, questões de interpretação de texto”. Para Hoffmann (1993), a avaliação mediadora exige do professor a observação individual, atenta para o momento de construção de conhecimento de cada aluno, o que requer a realização de muitas tarefas pelo aprendente, interpretando-as, respeitando sempre a tal subjectividade.

A prova vem sendo utilizada como instrumento de aprendizagem e, na opinião da grande maioria dos professores, não deve ser eliminada desse processo, contrariamente ao sentimento expresso pelos alunos. Embora a maioria dos professores acredite que a prova não reflecte o potencial do aluno, alguns consideram que ela exprime isso. Na acepção de Moreto (2008), nem sempre a prova traduz a aprendizagem correspondente do aluno. Acreditamos que, se o professor não for capaz de diversificar os instrumentos de avaliação, poderá possuir dados insípidos sobre a trajectória académica real do aluno, semelhante ao que aconteceu na era da pedagogia tradicional, cujo processo de aprendizagem fundava-se na simples memorização e repetição dos saberes (MORALES, 2003).

A prova escrita continua sendo o instrumento de maior peso nas avaliações, apesar de alguns poucos professores responderem que também avaliam pela participação nas aulas e pelos trabalhos em grupo. Provavelmente isso ocorra não só pelo professor, mas também pelo determinismo da racionalidade burocrática, característico de Estados tendencialmente monolíticos, por via da cultura institucional, em que o mesmo se encontra entranhado, levando-lhe a atribuir maior importância a esse tipo de avaliação. No entanto, entre os estudiosos da avaliação, Hadji (1999) considera que não há um instrumento de avaliação. Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. Ele explica que a virtude formativa não está no instrumento, mas, sim, se assim se pode dizer, no uso de que dele fazemos. Assim, o que mais importa, sob essa óptica, é que o instrumento seleccionado ou construído permita, ao professor, investigar os erros dos alunos e melhorar as condições da aprendizagem.

Os professores procuram sempre dar um retorno da avaliação, comentando principalmente as questões que vários alunos erraram e procurando saber o que cada um quis dizer com uma determinada resposta, o que é essencial, pois nesse momento vários pontos são esclarecidos, como os erros dos alunos e as dúvidas dos professores em interpretá-los. Para Hoffmann (1991, p. 65), a correcção é um momento de reflexão sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las definitivamente certas ou erradas. Em vez do certo/errado e da pontuação tradicional,

é importante fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções para outras trajetórias. Para Luckesi (1997), o erro é essencial e é parte do processo de aprender, não pode ser entendido como falha na aprendizagem, mas o início dela. Os erros, assim como as dúvidas, são eventos importantes e impulsionadores da ação de aprender, pois funcionam como uma virtude. Para Libâneo (1990), o professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia, aprender a lidar com a subjectividade dos alunos. Assim sendo, acerto é importante, mas o fracasso também. Destarte, “não existimos para decretar fracassos, mas promover aprendizagens” (CARVALHO, 1997, p. 4).

### **Considerações finais**

Na linha das ideias sustentadas ao longo do texto, queremos, nestas notas finais, em primeiro lugar reafirmar que a avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos aprendentes, em sala de aula. Para tanto, é necessário o professor repensar e refazer suas práticas curriculares, produzindo instrumentos eficientes que busquem ao máximo as competências múltiplas dos alunos, pois desses instrumentos dependerão a avaliação coerente, abrangente e justadas aprendizagens. Só diversificando os instrumentos é que será possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno.

Sugerimos que os professores estudem com alguma profundidade o paradigma tradicional, extraiam lições que julgarem úteis, sem perder de vista o tempo presente e o paradigma que se exige, tendo em conta o aluno e os desafios de hoje. Ademais, os professores devem considerar e valorizar a participação do aluno, seus exercícios feitos em aula e em casa, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, interpretação, produção de algum texto, debates, organização do caderno, frequência às aulas, disciplina, seu interesse, iniciativa, autonomia, socialização, reflexões, participações, empenho e desempenho. Essas observações devem fazer parte do dia a dia de todo professor pedagogicamente sério, pois trata-se de considerações que não são possíveis de serem avaliadas com uma simples prova escrita.

Para que a avaliação não seja vista como uma espécie de “acerto de contas”, que despoleta o “medo cognitivo”, o aluno deve saber como está sendo avaliado e

a avaliação precisa ser transformada em verdadeira oportunidade para que o aluno demonstre ter adquirido competência como estudante. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, trazendo, sempre que possível, situações que promovam o pensamento de forma criativa e crítica, dando preferência às questões que levem ao raciocínio, à indagação ousada e não somente à memorização de conteúdos desfasados da vida.

Através da população pesquisada foi possível identificar algumas ideias dos alunos sobre avaliação, bem como verificar que a maior parte dos professores trabalha dentro de uma perspectiva tendencialmente construtivista e não de acerto de contas, embora não possuam um conhecimento alto sobre avaliação e sobre a contextualização curricular. A avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produção, os critérios de avaliação e os seus objectivos. Tais perguntas devem fundamentar o trabalho de todo professor atento, moderno e com um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática curricular, evitando produzir alienígenas em sala de aula.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da abordagem proposta, mas suscitar a reflexão sobre a importância da avaliação enquanto parte fundamental do currículo para a prática pedagógica nos diferentes olhares e crenças do profissional de educação e instigar um estudo de maior escala, para identificar/verificar verdadeiramente se as avaliações estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento ou um mero e dispensável processo de “acerto” de contas, que se vislumbra timidamente no contexto do presente estudo.

## Referências

- AFONSO, A. E. *O papel do professor na (re)construção do currículo do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: das intenções às práticas*. 2014. (Tese de doutorado) — Universidade do Minho, Braga, 2014.
- AGUILÓ PASTRANA, A. *Educar o caráter*. São Paulo, SP: Quadrante, 2014.
- ANGOLA. Lei N° 17, de 7 de outubro de 2016. Lei de base do sistema de educação e ensino. *Diário da República*, 8 out. 2016.
- ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOAS, B. M. F. V. *A avaliação na escola*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Planeamento da avaliação escolar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

BATISTA, H. M. A.; GURGEL, C. R.; SOARES, L. A. *A prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4. 2006, Teresina. *Anais...* Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí, 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14\\_2006\\_02.PD](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PD)>. Acesso em: 10 mar. 2018

CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, 1997. p. 11-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. *Avaliação da aprendizagem*. Ilhéus, BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2012.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999. p. 29-49.

HADJI, C. Para escolher e utilizar instrumentos adaptados. In: SOUSA, E. C. B. (Org.). *Técnicas e instrumentos de avaliação: leituras complementares*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. p. 31-47.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, SP: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Curso de didática geral: série educação*. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

HOFFMANN, J. M. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1991.

JULIÃO, A. L. A saúde do currículo escolar em Angola: contributos para uma compreensão e reflexão crítica. *Praxis Pedagógica*, Porto Velho, v. 2, n. 2, p. 15-36, maio/ago. 2019.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

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

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.18222/ea235220121936>

MORAES, D. A. Avaliação formativa: ressignificando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. (Dissertação de mestrado em educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

MORALES, P. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. Rio de Janeiro, RJ: Loyola, 2003.

MORAN, J. M. Os desafios de educar com qualidade. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. (Orgs). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 21-4.

MORETO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4964>

MORGADO, J. C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In: CONGRESSO DA SPCE, 11. 2012, Guarda. *Actas...Minho*: Universidade de Minho, 2012.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, J.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

**Submissão em:** 06/04/2019

**Aceite em:** 06/04/2020