

Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação?

Maria Clara Ede Amaral

Mestre em Educação, professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO) e professora substituta na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

claraede@yahoo.com.br

Resumo

O campo da avaliação tem sido uma área de intensos e profícuos estudos e debates no meio acadêmico brasileiro, refletindo a necessidade premente de um direcionamento diferenciado do fazer pedagógico de professores de diversos níveis e modalidades de ensino. Este artigo traz apontamentos que nos ajudam a refletir sobre as funções da avaliação no cotidiano escolar e a importância de um planejamento que tenha como base as teorias da área educacional, aliadas aos saberes provenientes da prática dos docentes. São abordados temas acerca da função da avaliação e o desafio de avaliar continuamente, fazendo um paralelo entre a avaliação formativa e somativa e as concepções de mundo, sociedade, homem e educação que sustentam as práticas pedagógicas e avaliativas nas escolas.

Palavras-Chave: avaliação formativa; planejamento; ensino-aprendizagem.

Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação?

Todo processo avaliativo é complicado, não dá pra dizer que é fácil avaliar; é complicado, é difícil. Você sempre pensa... você preocupa bastante com o dizer... será que é isso mesmo? Você acaba querendo checar se é isso mesmo... Será que eu tô certa disso? Será que eu tô avaliando direito meu aluno? (Professora *Sol*¹)

Não é incomum, atualmente, ouvir nos ambientes escolares as preocupações do professorado acerca da avaliação de seus alunos e os muitos desdobramentos que essa prática requer. Nas pesquisas desenvolvidas sobre o campo da avaliação, observa-se igualmente muita angústia dos profissionais para avaliar e os equívocos que decorrem dessas dificuldades. Envolto em teorias diversas e situações do cotidiano educacional, esses profissionais se deparam com práticas já há muito conhecidas, como provas, notas e reprovações e, ao mesmo tempo, vêm-se diante do desafio de ressignificarem suas ações pedagógicas para desenvolverem uma avaliação “formativa, diagnóstica e processual”.

Partindo desse pressuposto, proponho-me, neste artigo, dentro das limitações de uma iniciante na área, discutir dois aspectos que elejo, neste momento, como importantes reflexões: primeiro, uma inevitável abordagem de conceitos e fundamentos teóricos acerca da avaliação educacional; segundo, a indissociável relação entre avaliação, planejamento educacional e as concepções de mundo, de homem, de educação etc. que cada professor tem e as implicações dessas concepções na tomada de decisão em favor de uma ou outra forma de avaliar. Alerto o leitor de que tais aspectos não se apresentarão de maneira linear durante o texto, pois faço um exercício de ir e vir nessas reflexões, em uma tentativa de articular as bases teóricas e as “minas” do campo da avaliação (entendendo as “minas” como os desafios que enfrentamos ao avaliar a partir de uma concepção de não-neu-

¹ Nome fictício. Esse desabafo foi feito pela professora quando participou de um curso de formação continuada com o tema Avaliação da Aprendizagem, em Cáceres-MT, em setembro de 2007.

tralidade político-pedagógica dos professores).

Muitos são os autores que, ao longo da história da educação, vêm se dedicando ao estudo das teorias da avaliação da aprendizagem. No Brasil, a partir da década de 1990, as pesquisas na área foram se intensificando, provavelmente pelo forte investimento dos governos (federal, estadual, municipal) em políticas públicas², que têm como eixo norteador a avaliação em diferentes níveis e a conseqüente necessidade de adequação dos sistemas de ensino à nova forma de fazer e pensar a educação.

Sousa (2003) destaca, em seu texto que revisa a teoria da avaliação da aprendizagem, que essa literatura é extensa e faz uma análise integrada da base teórica desenvolvida por autores como Tyler, Taba, Bloom, Ragan, entre outros. De acordo com a autora, essa revisão tem como perspectiva

[...] organizar um quadro descritivo-analítico das tendências dominantes nos estudos especificamente voltados para a avaliação da aprendizagem [...]. Tomaram-se como referência os escritos de nove autores, procurando-se analisar a concepção de cada autor a partir das seguintes facetas:
- definição de avaliação [...]; natureza da avaliação [...]; funções da avaliação [...]; procedimentos de avaliação [...]; avaliadores [...]; forma de comunicação dos resultados obtidos através da avaliação (SOUSA, 2003, p. 29).

Desse modo, como o capítulo da autora já nos fornece um excelente panorama da evolução do campo da avaliação, não farei aqui um apanhado de conceituações relacionadas a autores e seus respectivos tempos históricos, mas sim uma abordagem de conceitos nucleares³ que têm aparecido com maior frequência nas produções - e no discurso avaliativo - mais recentes e que são alvo de dúvidas constantes por parte dos muitos grupos de professores com quem venho trabalhando nos últimos anos, quais sejam: *avaliação somativa, avaliação formativa e suas relações com as concepções educacionais dos professores*. Faça esta opção

² Posso exemplificar com o ENEM, o SAEB, o antigo Provão no Ensino Superior, Ciclos de Formação, Ciclos de Progressão Continuada e, mais recentemente, SINAES, Prova e Provinha Brasil etc.

³ Nucleares nesse contexto que ora escrevo!

por entender que ao aprofundar as reflexões sobre os conceitos citados, amplia-se a possibilidade de melhoria das práticas avaliativas na escola.

Sociedade, escola, avaliação: inter-relações, aproximações e tensões

A educação hoje está se repensando a partir de outra concepção que os educadores estão tendo dela: longe de ser um lugar imutável, ela está sendo descoberta como um local provisório, inacabado, precário, prolongamento de uma sociedade. E descobrindo sua precariedade abre-se para o profissional do ensino uma situação extramente desconfortante, conflitante (GADOTTI, 2006, p.169).

Para falar desses conceitos, precisamos começar pensando na função da avaliação e a quem ela se destina, não nos esquecendo de que tais questões estão intimamente relacionadas à concepção de educação, homem e sociedade que cada um tem, pois o professor não é um profissional neutro; ele traz para seu trabalho suas condições sócio-político-culturais e a partir delas pode buscar subsídios teórico-práticos que sustentem sua atuação pedagógica.

Freitas (2003b) destaca que “a relação entre escola e sociedade é ‘porosa’ e dialética, baseada em uma constante troca que, muitas vezes, acontece de maneira velada, imperceptível”. Assim, não há como pensar o processo educativo de forma isolada, separado e descontextualizado, pois sendo uma instituição social, a escola se faz a partir das trocas que estabelece com os múltiplos cenários e atores que a constituem.

Essa relação, permeada por conflitos diversos, historicamente foi gerando a cultura de que a função da escola é preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, e que isso deve ser feito separando-se o bom do ruim.

Nesse contexto, a seleção por meio de provas e exames é a maneira de legitimar a classificação feita na escola, estabelecendo perversamente modos seletivos, opressivos e excludentes que são aceitos pelos alunos, que já têm incorporada a cultura escolar que reproduz, ano após ano, a ló-

gica de que quem é bom ‘passa’ (de um ano letivo para outro) e quem não é, ‘fica’ (reprovado).

Se a eliminação traz embutida a manutenção, pois os opostos se interpenetram, a eliminação traz a possibilidade da manutenção. Portanto não se pode examinar completamente a eliminação, sem examinar a manutenção. Assim, a área da avaliação amplia-se ainda mais. Em vez de ser o estudo dos mecanismos de eliminação, passa a ser *o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo*⁴. A eliminação e a manutenção são articuladas, portanto, em um conceito de nível mais alto, o conceito de seleção (FREITAS, 2000, p. 239).

O professor, ou melhor, nós professores, frutos dessa escola e formados nessa lógica meritocrática, ao nos vermos desafiados a romper com a cultura da avaliação que ranqueia e premia, precisamos rever nossos conceitos, repensar o modo como vemos a sociedade e que função atribuímos à educação. É imprescindível “tomar partido”, posicionarmo-nos diante de nós mesmos, decidindo se permaneceremos acreditando, de forma determinista e pessimista, que alguns nascem para o “sucesso” e outros para o “fracasso”, ou se poderemos abrir nosso horizonte *humano-político-social-pedagógico* ao percebermos que cada aluno é único e possui tempo e ritmo próprios, crescendo e se refazendo constantemente.

Com esse posicionamento, que é inicial, gradativo e se alicerça a longo prazo, assumimos a avaliação como processo, diferente de práticas pontuais de exames que servem meramente para indicar, de maneira desvinculada do cotidiano, notas ou conceitos. E desvendamos o equívoco, ainda muito presente nas escolas e na própria sociedade, de que avaliação e prova/exame não são sinônimos! Quando se fala em avaliação, a maioria das pessoas imediatamente imagina uma terrível e implacável prova que mede, julga, classifica, reverencia e condena. Avaliação em seu sentido pleno, pelo contrário, observa, diagnostica, analisa, pesquisa e age em prol do crescimento do aluno.

⁴ Grifos do autor.

O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida enquanto (*sic*) processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção que potencializem a concretização da escola para todos (SOUSA & ALAVARSE, 2003, p.89).

Uma das alternativas que pode nos orientar quanto ao tipo de avaliação adequada à nossa prática pedagógica é a definição de objetivos que esclareçam e direcionem nossa ação avaliativa. Acredito que as indagações que apresento no esquema a seguir nos ajudam nesse direcionamento:



• **O QUÊ** avaliar? – Que tipo de aprendizagem queremos avaliar? De acordo com Zabala (1998), os conteúdos escolares podem ser classificados⁵ em: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo que para cada tipo de conteúdo a avaliação deve ser feita de forma específica. Freitas (2003) explica essa questão por meio de um “tripé avaliativo” composto por três componentes⁶: os aspectos instrucionais, os aspectos comportamentais e os aspectos de valores e de atitudes.

• **COMO** avaliar? – A tomada de decisão quanto aos instrumentos avaliativos está diretamente ligada ao tipo de con-

⁵ Para ampliar o entendimento sobre a tipologia dos conteúdos, veja a obra *A prática Educativa*, de Antoni Zabala.

⁶ No livro *Ciclos, seriação e avaliação – confronto de lógicas*, Freitas argumenta sobre as relações entre esses componentes e a avaliação formal e informal.

teúdo que será avaliado, assim como às finalidades da avaliação que se deseja realizar. Caso o objetivo da avaliação seja meramente classificar os alunos, provas objetivas e pontuais podem rapidamente fornecer as informações, ainda que imprecisas e transitórias. Caso o objetivo seja acompanhar o crescimento gradativo dos estudantes, a construção de um portfólio⁷, entre outros instrumentos, pode trazer dados relevantes, como podemos observar nos estudos de Villas Boas (2005).

● **QUANDO** avaliar? – Instrumentos formais de avaliação, como provas, exames e exercícios, têm dia e hora certos para serem realizados. É assim também com a avaliação feita por meio de seminários, debates ou outros tipos de apresentações dos alunos. Será produtivo fazê-los somente ao fim do bimestre, semestre ou ano letivos ou devemos realizar momentos formais de maneira contínua? Além disso, a avaliação informal tem hora certa para ser feita? Freitas (2003) nos alerta para o fato de que a informalidade na avaliação ocorre de maneira invisível e influencia fortemente as práticas formais.

● **PARA QUÊ** avaliar? – As reflexões que devem nos guiar neste e em outros questionamentos estão ligadas não somente à nossa concepção de avaliação, mas à nossa concepção de educação. Quando nos perguntamos: “*Para que educo?*”, provavelmente teremos respostas semelhantes ao “*Para quê avalio?*”: - Educo/avalio para conservar, reproduzir, classificar, excluir? Ou... Educo/avalio para construir, modificar, libertar, emancipar? A maneira com que cada professor organiza seu trabalho pedagógico é o espelho do que ele acredita ser a finalidade da educação e, conseqüentemente, da avaliação.

● **PARA QUEM** avaliar? – Os dados fornecidos pela avaliação não são de interesse exclusivo do professor. Quando pen-

⁷ Villas Boas apresenta uma proposta minuciosa de avaliação por meio de portfólios.

samos em uma avaliação que vai promover a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, faz-se necessário compreender que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são responsáveis por essa melhoria e, com isso, precisam estar a par do que a avaliação está demonstrando. Isso quer dizer que tanto o professor da turma ou disciplina quanto outros professores e equipe pedagógica precisam conhecer essas informações. Além deles, o aluno e seus responsáveis devem sempre ser informados sobre sua aprendizagem, sendo também ouvidos quanto às suas impressões sobre o desenvolvimento das aulas e avaliação.

Esses questionamentos têm uma relação de interdependência. Para a realização de uma avaliação diagnóstica e formativa, não há como pensar em instrumentos sem se ter clareza da finalidade das atividades que serão acompanhadas, de quando elas acontecerão e qual a relevância dessa sistematização de dados para a prática pedagógica do professor e para a aprendizagem do aluno.

Sobre a relação entre a finalidade da avaliação e a forma como é feita, Freitas (2000, p. 144) aponta o binômio avaliação/objetivos como categoria “chave para *compreendere transformar* a escola, nos limites do atual momento histórico [...]”, por entender que ao fazermos um estudo minucioso da avaliação, podemos ter desvelada a real função social da escola e não apenas as funções que são deliberadamente declaradas. Esse binômio é analisado pelo autor da seguinte forma:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (2000, p. 95).

Desse modo, ao termos desveladas as crenças que definem nossas concepções educacionais e avaliativas e, acima disso, os objetivos que servem de pano de fundo para o funcionamento da escola, provenientes da cultura educa-

cional dominante na sociedade que a institui, torna-se necessário que façamos uma definição que irá direcionar nossa prática educativa para a construção constante de uma educação de qualidade.

Avaliação somativa X avaliação formativa - intencionalidades distintas

A partir dessas reflexões, podemos dizer que a *avaliação somativa* aproxima-se de uma prática considerada conservadora, para não dizer tradicional, baseada em provas e exames, notas e conceitos, classificação e seletividade. Seu objetivo principal é o resultado, a finalização e, portanto, é primordialmente pontual. Luckesi (2006) faz uma análise dessa prática baseando-se na teoria de Bloom, ao dizer que o autor definiu a avaliação somativa como:

[...] a avaliação final, que permite uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação (seria um ajuizamento final sobre a atividade, tendo por base os seus resultados). No caso do estudante individual, seria a sua aprovação frente aos resultados obtidos, por exemplo, numa prova final ou numa média final decorrente de várias notas (LUCKESI, 2006).

Considero importante salientar que o uso de provas e de outros instrumentos habitualmente associados a práticas excludentes pode representar importante aliado do trabalho docente se elaborados com cautela e utilizados com vistas a levantar os dados necessários à análise situacional da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a finalidade do instrumento e a forma de sua utilização é que vão determinar sua função no processo avaliativo. Usados meramente para listar conteúdos aprendidos e “atribuir” notas, cumprem sua função somativa. Usados como diagnóstico que leva a uma observação sistemática de avanços e necessidades do aluno, passam a fazer parte do rol de atividades que contribuem de maneira positiva para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, apesar de não ser um conceito

recente, desponta como alternativa para a superação dessas práticas reducionistas, oferecendo ao professor outras possibilidades de avaliar seu aluno e, conseqüentemente, seu próprio trabalho pedagógico, ampliando os raios de observação e ação. Focando-se no processo ensino-aprendizagem e tendo como base todo tipo de atividades realizadas pelos alunos, seja individual ou coletivamente, a avaliação formativa se vale de diferenciados instrumentos, ora em situações de aprendizagem específicas, ora analisando de maneira global o desenvolvimento das crianças e jovens.

Villas Boas (*apud* ALLAL, 1986, p.176), nos diz que

a expressão ‘avaliação formativa’ foi introduzida por Scriven em 1967, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos etc.). Nesse contexto, ‘os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino’. Posteriormente, Bloom [...] e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em suas aprendizagens (2005, p. 30).

A autora ainda destaca que a avaliação formativa se opõe à avaliação somativa por esta ser imprecisa, parcial e por não considerar a evolução da aprendizagem do aluno. Os dois tipos de avaliação se diferem, principalmente, em seus objetivos. Enquanto as práticas somativas centram-se no levantamento de resultados, as práticas formativas investigam o ponto em que o aluno se encontra para que ele possa avançar no processo de aprendizagem.

A partir de Harlen e James (1997, p. 366), *apud* Villas Boas (2005, p. 31), vejamos as características da avaliação formativa:

- é conduzida pelo professor;
- destina-se a promover a aprendizagem;
- leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo;

- na avaliação formativa, capacidades e idéias que na avaliação somativa poderiam ser classificadas como “erros” fornecem informações diagnósticas;
- os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas.

Villas Boas (2005) nos alerta para a questão de que os critérios são norteadores da avaliação formativa, mas não são absolutos. Aspectos como o esforço em aprender, os avanços conquistados e o contexto particular do estudante fazem parte de uma avaliação preocupada com a aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa envolve o diagnóstico, que só tem sentido se for mola propulsora da tomada de decisões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Em consequência, esse diagnóstico usado adequadamente promove a gradativa emancipação tanto do aluno quanto do professor, que têm nesse “fazer” a oportunidade de construção e reconstrução do cotidiano escolar. Esse tipo de avaliação necessita de minucioso planejamento, incorporando ao cotidiano atividades que proporcionem crescimento para alunos e professores.

Planejamento e avaliação: uma relação indissociável

Nesse contexto inter-relacional de sociedade/escola/sociedade, o trabalho docente desponta como foco de atenção especial por se caracterizar como a forma mais direta e palpável da ação educativa no ambiente escolar. A sala de aula é o espaço mais visado nas pesquisas educacionais, e a atividade docente, em consequência, a mais discutida, debatida e investigada, por serem consideradas – a sala e a prática do professor – o local e a ação responsáveis pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” do processo educacional.

Nesse sentido, por entender que a avaliação não deve vir separada de todo o processo de ensino-aprendizagem e que avaliar é realmente ação contínua e reflexão ininterrupta,

o educador precisa estabelecer uma forma pessoal, organizada e situada de organização do trabalho pedagógico, elaborando um planejamento que subsidie seu trabalho de maneira coerente e produtiva.

O planejamento deve ser pessoal, visto que a prática docente não se faz pela cópia pura e simples de outrem, mas pela construção da identidade profissional do professor a partir dos saberes provenientes das bases teóricas estudadas e da experiência que a atuação cotidiana lhe proporciona.

É claro que não devemos desvalorizar a produção coletiva de planos e projetos integrados, desde que sejam uma criação original, significativa e possível de ser realizada. Planejar o trabalho pedagógico é essencial para o desenvolvimento da atividade docente. De acordo com Vasconcelos (2006), o planejamento é o suporte teórico metodológico que irá auxiliar o trabalho do professor. Mas esse planejamento, voltado para as atividades que serão diretamente desenvolvidas com os alunos, deve estar em sintonia e ser coerente com o projeto político pedagógico da escola, que, por sua vez, se insere nos planos educacionais que gerenciam a educação de maneira mais ampla (sejam elas federais, estaduais ou municipais) por meio das políticas públicas da educação e legislação vigentes.

Como forma de assegurar um processo de ensino-aprendizagem coeso e uma avaliação mais coerente, destaco algumas características - baseadas em Vasconcelos (2006) - imprescindíveis a um planejamento que tenha como finalidade a melhoria da qualidade das aulas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, quais sejam:

- é necessário que se deixe de lado a concepção de que planejamento é mera formalidade burocrática, passando a entendê-lo como prática dinâmica que permite que as intenções pedagógicas se tornem mais "realizáveis". É o momento de tomada de decisão quanto aos rumos da ação docente, baseada nos dados levantados por meio da avaliação diagnóstica;

- o planejamento deve partir das necessidades formativas

dos alunos; assim, cada plano passa a ser único e direcionado a um grupo específico de alunos (ano, série, fase/ciclo, turma). Ainda que o professor lecione a mesma disciplina por muitos anos, a avaliação contínua lhe fornecerá informações relevantes para adequações que sempre poderão significar avanços no trabalho pedagógico;

- a terceira característica é a flexibilidade, pois por não ser burocrático e por partir de necessidades diagnosticadas, o planejamento se fortalece a partir da possibilidade de adequação a situações específicas, como a necessidade de retomar conceitos ou trazer para a aula um tema inesperado que desperte o interesse dos alunos;

- o planejamento possui uma característica que também pode ser vista com uma de suas funções: a de ser o “fio condutor” do trabalho docente, garantindo coerência, continuidade e objetividade nas aulas. Isso se relaciona de forma estreita com a avaliação, pois ela ganha sentido e credibilidade a partir da observância de sua contribuição no crescimento dos alunos.

Uma vez planejado o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todas as dimensões, e lembrando que planejar e avaliar são ações ininterruptas e permeiam toda a prática pedagógica, o professor precisa enfrentar o desafio de desenvolver o que foi projetado para o dia-a-dia escolar. Considero essa etapa extramente desafiadora, pois não basta elaborar excelentes planejamentos ou criar avaliações mirabolantes. É preciso desenvolvê-los, fazê-los funcionar com os alunos, torná-los fonte de consulta, pesquisa e reflexão, no real sentido da *praxis* pedagógica, indo e vindo da teoria para a prática, da prática para a teoria e, de volta à prática, num incessante reinventar.

Toda abordagem realizada acerca das concepções de educação e avaliação nos aponta para uma questão de extrema relevância: para mudar o quadro de seleção e classificação que é legitimado nas escolas pelo processo avaliativo, é necessário que o professorado possa reconstruir sua concepção de educação.

Freire (2007, p. 113), ao nos ensinar que a atividade docente “exige saber escutar”, destaca que

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto (*sic*) professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto (*sic*) instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (2007, p. 116).

É nesse sentido que venho construindo em mim, a partir dos diálogos com os teóricos da área e com os professores com quem trabalho, a crença que de nada adianta criar novos métodos, elaborar outros instrumentos, substituir notas por conceitos ou registros descritivos se a função da avaliação for conservada como solo fértil para as relações de poder na escola. Há que se construir coletivamente um sentido humano para a avaliação; um sentido que a direcione verdadeiramente em prol da autonomia de professores e alunos.

Referências bibliográficas

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação (1986). In: VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *O poder simbólico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação – confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (Org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Komedi, 2002.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Revista Pro-Posições*. Campinas, v.16, n.3(48), set./dez. 2005.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação* – um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HARLEN, W. e JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment (1997). In: VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 21 de julho de 2000. Disponível em: <www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_11.htm>. Acesso em: 21 jul. 2008.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 27-49.

SOUSA, S. Z. L. & ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi: 2003. p. 71-95.

VASCONCELLOS, C. dos. *Planejamento* – projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. *Avaliação da aprendizagem* – práticas de mudança por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Judging, measuring, diagnosing, forming ... What is the assessment for?

Abstract

The field of assessment has been an area of intense and fruitful discussions and studies in the Brazilian academic universe, reflecting the urgent need for a different direction to the teaching of professionals at different levels and methods of teaching. This article brings notes that help us reflect about the role of assessment in the daily school and the importance of a planning based on the educational theories and the knowledge that comes from the teacher's practice. Issues like the assessment's function and the challenge of a continued assessment are discussed, making a parallel between the formative and the summative assessment and the conceptions of world, society, man and education that underpin the pedagogical and evaluation practices in schools.

Keywords: formative assessment; planning; teaching-learning.

Artigo recebido em: 13/8/2008

Aprovado para publicação em: 3/10/2008