

METODOLOGIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A PROMOÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA

CONTEXTUALIZATION METHODOLOGY OF LEARNING FOR THE PROMOTION OF A CONSTRUCTIVE ASSESSMENT

Ricardo Gavioli de Oliveira¹
Starlet Nascimento de Maria²
Linda Sarah Bandeira Medeiros³

RESUMO: A presente proposta, parte do pressuposto que os conceitos subsunçores atuam no processo de contextualização da aprendizagem e que os aspectos da aprendizagem significativa contribuem para a produção de um conhecimento poderoso. Portanto, o presente trabalho objetiva analisar e refletir sobre os benefícios para o processo avaliativo sob uma apropriação teórica do conhecimento poderoso e da metodologia de contextualização da aprendizagem associados à teoria de David Ausubel sobre aprendizagem significativa. Conclui-se que a integração de tal teoria como suporte para a aplicação de uma metodologia de contextualização da aprendizagem, tanto possibilita a eficiente construção de um conhecimento poderoso quanto oferece a proposta de um processo de avaliação construtivo voltado para aspectos qualitativos da aprendizagem, focado no desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Palavras-chave: Conceitos subsunçores; Conhecimento poderoso; Avaliação Educacional.

ABSTRACT: This proposal assumes that the subsuming concepts act in the process of contextualization of learning and that the aspects of meaningful learning contribute to the production of powerful knowledge. Therefore, the present work aims to analyze and reflect on the benefits for the evaluation process under a theoretical appropriation of the powerful knowledge and methodology of contextualizing learning associated with David Ausubel's theory of meaningful learning. It is concluded that the integration of such theory as support for the application of a methodology of contextualization of learning, both enables the efficient construction of a powerful knowledge and offers the proposal of a constructive evaluation process focused on qualitative aspects of learning, focused on the development of knowledge and skills.

Keywords: Subsumption concepts; Powerful knowledge; Educational Assessment.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo que sofre constantes transformações, e amparados em recursos tecnológicos cada vez mais avançados, aceleramos inclusive o ritmo de nossas vidas. O que ontem foi um recurso inovador, em pouco tempo estará obsoleto. A escola infelizmente não acompanha esse ritmo de transformações e atualizações, é um sistema que apesar de muitos esforços teima em sofrer retrocessos.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC/UFSCar).

² Starlet Nascimento de Maria, Acadêmica do curso de pedagogia. Bolsista PIBIC (Iniciação científica); starletmaria.20190001391@uemasul.edu.br

³ Linda Sarah Bandeira Medeiros, Acadêmica do curso de pedagogia. Bolsista PIBID (Iniciação à docência); lindamedeiros.20190001506@uemasul.edu.br

Contudo, visando a produção de conhecimento e maior eficácia no processo de aprendizagem, as instituições de ensino e os professores tem buscado novas formas de otimizar a relação que se pretende possibilitar entre o educando e as informações disponibilizadas, e com a necessidade de otimização, nasce então uma preocupação com o produto final de tal processo, o conhecimento.

Inicia-se, portanto, a busca pela produção de um conhecimento com significado mais amplo, que seja capaz de transformar o indivíduo e o meio, visando um processo de evolução positivo, através da manipulação cognitiva que o aprendiz faz a partir do contexto que lhe é apresentado.

Com foco na produção de conhecimento, busca-se aqui, associar a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel à produção de um conhecimento poderoso com base na contextualização da aprendizagem possibilitando um processo de avaliação construtivo.

Com base em uma perspectiva reflexiva sobre tais teorias, buscaremos responder questões de natureza meramente dedutivas como: De que forma os conceitos subsunçores atuam no processo de contextualização da aprendizagem? Quais aspectos da aprendizagem significativa contribuem para a produção de um conhecimento poderoso? Quais os benefícios para o processo avaliativo sob a ótica de tal contexto?

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

A aprendizagem significativa é segundo Ausubel, um processo de relação e ligação de uma informação nova à uma informação pré-existente na estrutura cognitiva de um determinado indivíduo, os tais conhecimentos pré-existent ele dá o nome de conceitos subsunçores, que podem surgir por exemplo, da aprendizagem mecânica ou de organizadores prévios, que se torna uma teoria potencialmente necessária para o estudo das estratégias de aprendizagem, beneficiando principalmente os processos avaliativos na educação.

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria voltada para a explicação de como ocorre a aprendizagem de corpus organizados de conhecimento que caracterizam a aprendizagem cognitiva em contexto escolar. Nessa teoria, a aprendizagem diz respeito à assimilação de significados (AUSUBEL, 1980).

Essa aprendizagem significativa tem como prognóstico a disposição do estudante em relacionar o conteúdo a ser conhecido de modo significativo, ou seja, através de sua recepção e descoberta sobre conhecimentos já preexistentes na estrutura cognitiva do estudante.

2.1 A manipulação dos conceitos subsunçores através da contextualização da aprendizagem.

A exigência de transformações no processo de ensino/aprendizagem não descarta a necessidade de atividades de aprendizagem passiva, como por exemplo as aulas expositivas ou leitura de materiais indicados, pois assim como alguns conhecimentos prévios nascem de forma mecânica, é preciso que se tenha alguma base conceitual para a construção de um conhecimento poderoso.

No entanto, o propósito de uma aprendizagem contextualizada vai além da assimilação e acomodação de informações que tenham sentido. Busca-se através dessa metodologia ativa, transformar a estrutura cognitiva do aprendiz, de modo a possibilitar o gradual progresso de competências.

Uma competência é um saber-mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de

mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos — conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (PERRENOUD, 1998, p. 206).

Ou seja, o aprendiz não vai apenas armazenar informações, pela mera necessidade de aprender para atender as exigências de processos seletivos, – o vestibular por exemplo – o conhecimento gerado através desse processo, vai ser capaz de promover ação, e preparar o indivíduo para atuar com maior desenvoltura diante dos desafios criados pelo convívio social.

O método de contextualização da aprendizagem oferece ao aluno a oportunidade de trabalhar com situações problema reais e que estejam mais próximas da realidade social na qual ele está inserido, ou seja, a aprendizagem por contextualização atua a princípio tirando proveito daquilo que é mais familiar para o aluno, dos conceitos e entendimentos que o mesmo já possui em sua estrutura cognitiva.

Com base nessa metodologia, o professor consegue provocar as ideias desse aluno através dos subsunsores, que nesse contexto são mais bem elaborados, pois foram construídos a partir da constante vivência de uma realidade própria. (AUSUBEL, 1982):

[...]vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. E sob a égide dessa visão, pode-se dizer que ao oferecer uma proposta de trabalho que dimensiona o ideal de forma mais ampla, o professor consegue acessar a estrutura cognitiva dos alunos e aproximá-los da proposta do projeto em questão, que a partir da organização feita pelo professor, vai ganhar a primeira estrutura com base nas sugestões propostas pelos próprios alunos.

Diante desse quadro, identifica-se a atuação do conceito subsunçor agindo como base para a elaboração de uma situação problema que dará origem a um projeto maior, posteriormente disponibilizado para outros alunos e professores. Os subsunçores nessa primeira fase da contextualização da aprendizagem, oferecem também ao professor uma ferramenta para o primeiro momento de avaliação do aluno, através dessa primeira interação com o tema, é possível fazer um diagnóstico de cada aprendiz para que se possa explorar e ampliar as potencialidades de cada um.

A Metodologia de Contextualização da Aprendizagem (MCA) aqui destacada, por ser uma metodologia ativa, coloca o aluno no centro do processo de sua educação, e vai mais além, pois centraliza professor e alunos trabalhando juntos na formação de significados procedendo à construção de um conhecimento poderoso.

2.2 Contextualização da aprendizagem significativa potencializando o conhecimento poderoso.

O processo de aprendizagem significativa trabalha sobre as transformações que ocorrem na estrutura cognitiva, e para que haja maior eficiência no processo de aprendizagem, existem condições e materiais que facilitam essas transformações. De acordo com Ausubel:

[...]uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) a estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo. Esta condição implica não só que o material seja suficientemente não-arbitrário em si, de modo que possa ser aprendido, mas também que o aprendiz tenha disponível em sua

estrutura cognitiva os subsunsores adequados. (AUSUBEL, 1982, p. 156).

Então, criar condições necessárias para a produção de conhecimento com base na MCA, com amparo na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, diz respeito basicamente a trabalhar com uma representação dimensional clara e objetiva de uma realidade próxima do aprendiz.

Na primeira fase da formulação do projeto, o momento de exploração irá tratar das primeiras informações a serem discutidas e relacionadas pelos alunos e professores, ambos podem apresentar temáticas de interesse que façam parte por exemplo do cotidiano escolar, dessa forma a atividade se torna logo de início mais atraente para os alunos, pois serão capazes de opinar e participar com conhecimento e vivência de causa.

Essa estratégia carrega um dos aspectos mais importantes no que diz respeito à aprendizagem significativa, que é a não-arbitrariedade de um determinado material ou temática oferecidos aos alunos, pois suas características são familiares para o aprendiz e já pode-se contar com a existência de conceitos subsunsores na estrutura cognitiva dos mesmos, o que por sua vez resultará na produção de novos subsunsores mais amplos e abrangentes dentro da temática trabalhada.

Essa construção coerente e progressiva dentro da estrutura cognitiva do aluno, cria condições mais adequadas para a produção do conhecimento poderoso, contudo ela não garante eficiência na assimilação, pois ainda dependerá também de outra importante condição que diz respeito à disposição do aluno em relacionar as informações à sua estrutura cognitiva de forma que a aprendizagem seja significativa, do contrário, torna-se um mero momento de memorização.

A aprendizagem significativa pode apresentar-se em três tipos distintos, por representação, onde ligam-se significados a seus respectivos símbolos; por conceituação, que se assemelha a aprendizagem representacional trazendo como diferencial a ligação de características mais específicas dos símbolos; e por proposição, onde o indivíduo assimila a ideia geral indo além da compreensão dos conceitos e significados das palavras que compõem uma ideia.

Portanto, se o intuito é garantir o progressivo desenvolvimento de conhecimento que seja poderoso, a MCA recebe mais suporte quando a aprendizagem significativa acontece de forma proposicional, pois prepara o aprendiz para trabalhar com problemas e hipóteses mais complexas.

Normalmente no início do processo de ensinar, recebe-se uma informação pronta e objetiva, e relativa à metodologia aplicada pelo professor, essa informação pode ou não entrar em estado de saber onde se inicia o processo de assimilação, durante esse processo a informação está sujeita a obliteração de partes que o cérebro considera irrelevantes ou desnecessárias, por fim, o saber passa a ser conhecimento quando se torna uma produto mais subjetivo e não dissociável dos conhecimentos prévios do aluno

Então com base nessa explicação, a metodologia aplicada ao ensino torna-se um ponto decisivo entre memorizar e aprender produzindo conhecimento. O conhecimento poderoso – por ser um objetivo que visa de certa forma emancipar o aluno no sentido de liberdade de pensamento crítico e desenvolvimento de competências – necessita de uma metodologia ativa que ofereça maior possibilidade de garantir a aprendizagem significativa. Sob tais aspectos, quando a MCA consegue envolver o maior número de alunos na produção de um projeto, ela desenvolve tanto as tecnologias da inteligência a partir da exploração, quanto começa a desenvolver competências ao dar aos aprendizes a oportunidade de investigar, criar hipóteses e resolver problemas, que são etapas centrais dentro da metodologia de contextualização da aprendizagem.

1.3 Avaliação construtiva

Sabe-se que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e que na

contemporaneidade obteve-se um amplo espaço nos processos de ensino. De acordo com Perrenoud (1998) e seu posicionamento sobre avaliação da aprendizagem, pensamento oriundo de um novo paradigma, seria um processo mediador na construção do currículo que se encontra intimamente ligado à gestão da aprendizagem dos alunos.

Os resultados das provas periódicas não devem ser entendidas com caráter classificatório pelos professores, geralmente são supervalorizados e agravados por observações diárias de um caráter diagnóstico. Quando compreende-se que a prova é apenas uma formalidade do sistema escolar, o professor desenvolve no seu trabalho uma dinâmica mais interativa, mais focada na promoção da aprendizagem e na oferta de possibilidade de desenvolvimento progressivo de capacidades, e nesse contexto possibilita maior discernimento ao longo do ano letivo no que concerne à participação e ao fruto do esforço de cada aluno, sendo então uma avaliação de caráter qualitativo e não simplesmente feita no âmbito quantitativo.

Embora essa questão tenha evoluído comparando-se com a perspectiva histórica, a prática mais frequente na maioria das instituições de ensino ainda é a do registro avaliativo em forma de nota, não contemplando o processo de aprendizagem, pois trata-se apenas da soma de resultados, sendo um procedimento que não tem ferramentas necessárias para revelar todo o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Benvenuto (2002), avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos e rápidos progressos, portanto, a avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sob a ótica de uma aprendizagem significativa através de uma educação contextualizada, o processo de avaliação – que irá focar na qualidade do aprendizado – além de possuir um propósito que beneficia tanto alunos quanto professores, será uma ferramenta valiosa a se integrar no progressivo trabalho de construção de um conhecimento que seja poderoso e por consequência ativo, pois envolve e centraliza tanto alunos quanto professores em atividades de compartilhamento de saberes e construção de conhecimento.

Na perspectiva qualitativa dos novos paradigmas, busca-se descobrir a natureza e a integralidade do processo educativo. Luckesi (2002), defende que se deve estar ciente de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas. E portanto, a avaliação dentro de estratégias ativas, demonstra um caráter mais abrangente em relação à todo o contexto de escola, em se tratando da aprendizagem por contextualização de uma situação problema referente à realidade do meio no qual está inserida a instituição, ocorrerá uma espécie de transferência entre a escola e a comunidade, mobilizando alunos, professores e coordenadores – pois tais projetos carecem de passar pelo conhecimento da diretoria – para possibilitar o progresso de conhecimentos e competências das partes envolvidas, partindo de um contexto local visando a possibilidade de pronto desempenho eficiente diante de um contexto mais amplo, ou seja, busca-se a partir de tal perspectiva, a formação de um indivíduo autônomo e competente diante das mais diversas situações. Tais práticas, perpassam pela a origem da avaliação que é associada ao ato de avaliar medindo-se os conhecimentos adquiridos pelos alunos, e sobre o progresso de grupos e de cada um de seus membros, que a avaliação objetiva recolher e que se faz necessária a professores e alunos.

A prática avaliativa no âmbito escolar, dentro do modelo liberal conservador, que compõe no seu caráter uma essência autoritária, que exige controle e enquadramento dos indivíduos, será apenas um instrumento disciplinador de condutas cognitivas e sociais, no âmbito da escola.

Há três elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação, o primeiro elemento é ele sendo um juízo de valor, assumindo o papel qualitativo sobre um dado objeto. O segundo, baseia-se nos caracteres relevantes, no caso o objeto da avaliação e o terceiro, a avaliação que conduz uma tomada de posição sobre o objeto avaliado. Qualquer dos três

elementos pode ser perpassado por uma configuração autoritária. Cipriano Luckesi afirma:

[...]a avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática de educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos. (LUCKESI, 2002, p. 42).

Na perspectiva da proposta construtivista, avaliar é acompanhar e valorizar o processo integral da edificação do conhecimento experienciado pelo educando, visto que a avaliação apresenta três tipos de funções: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica permite explorar a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem irá acontecer, através de um levantamento inicial de subsunsores. Esse primeiro momento de avaliação corresponde a fase de exploração na metodologia de contextualização, dando ao professor uma visão mais clara das potencialidades de cada aluno, de forma que se possa dar a esse aluno a condição de desenvolver suas tecnologias da inteligência dentro da área na qual o mesmo demonstra mais interesse e habilidade. Segundo Luckesi (2002):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI 2002, p. 82).

A avaliação formativa tem como função controlar, objetivando verificar constantemente se os estudantes estão alcançando as metas propostas, visando avaliar se o aluno domina cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outros níveis posterior de ensino-aprendizagem, o que no caso corresponderia às fases de investigação e resolução de problemas. Durante essas duas etapas o aluno e o professor apontam as principais dificuldades e complexidades no desenvolvimento do tema proposto para trabalho, analisando possíveis formas de resolução de problema e benefícios resultantes, de forma democrática, procedendo para aplicação do método escolhido no intuito de alcançar o melhor resultado possível.

A avaliação formativa aplicada dentro de uma estratégia ativa como a contextualização da aprendizagem, proporciona ao professor a observação e interação com os alunos que estão vivenciando a teoria e a prática simultaneamente, ao passo em que desenvolvem conhecimentos gerais e específicos.

E por fim a avaliação somativa, que classifica os alunos de acordo com seu aproveitamento, para Bloom (1975), avaliação somativa tem como objetivo avaliar de maneira geral o grau dos resultados mais amplos que foram alcançados ao longo de um curso, trazendo uma reflexão que informa o nível de aprendizagem conquistado por cada aluno. Torna-se portanto uma fase onde todo o desempenho e evolução do aprendiz ganha um caráter numérico apenas para satisfazer as exigências dos sistema educacional, que é inflexivelmente seletivo.

Sendo classificatória ou diagnóstica, a avaliação como uma ferramenta pedagógica, oferece suporte ao professor no momento de acompanhar a evolução dos alunos. Contudo, é o caráter

avaliativo – diagnóstico ou classificatório – que se apresenta como um ponto de separação de possibilidades.

Enquanto a classificação não proporciona possibilidade de crescimento progressivo colocando o aprendiz em uma única direção que lhe aponta ou sucesso ou fracasso, o diagnóstico oferece um panorama mais amplo, dispõe de sentido e contexto para promover evolução no processo de aprendizagem, de forma que o aprendiz integre tal processo. Luckesi (2002) esclarece ao apontar que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI 2002, p. 35)

A avaliação da aprendizagem é um espaço da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança, muitas vezes não por possibilidade de escolha, e sim pelo fato de que por trás do fazer pedagógico sempre existiu um sistema que administra os processos e etapas passadas pelos alunos, e que exige do professor um parecer, que diante dos prazos e demandas acaba em algum momento levando a um processo de avaliação classificatório.

Na prática escolar, atualmente, usa-se o termo avaliação, mas faz-se uso de provas e exames, que implicam julgamento, que traz consigo exclusão, sendo que avaliação é o acolhimento, visando a transformação. Segundo Luckesi (2002), a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. E de fato a avaliação pode ser dita como um ato de amor, pois com base em uma avaliação que se ampara na produção de aprendizagem significativa através da contextualização de realidades próximas ao aprendiz, busca-se que o mesmo seja capaz de progredir em seu conhecimento, visando uma aprendizagem que esteja em constante transformação, isto seria oferecer melhores possibilidades ao aluno, é um ato de amor, pois encoraja e anima a sempre buscar a melhor versão de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se associar a proposta de uma aprendizagem significativa à produção de um conhecimento poderoso com base na contextualização da aprendizagem, possibilitando um processo de avaliação construtivo. O conhecimento aprendido de maneira significativa tem o poder do conhecimento profundo e poderoso tornando-se competência quando se é utilizado como habilidade de saber fazer em ações práticas, tendo possibilidade de ser situado em outras aprendizagens.

A avaliação da aprendizagem exige indicativos de uma aprendizagem significativa, e portanto tudo deve ser avaliado desde o currículo até a fase formativa dos educandos. Na aprendizagem humana deve-se ter como realidade várias dimensões de instrumentos para o processo de ensino, não existe somente um elemento-chave para o processo de avaliação do aluno. A avaliação da aprendizagem cognitiva tem como ponto principal a preocupação com a capacidade do instrumento de avaliar os quadros conceituais e proposicionais que um indivíduo possa ter e até que momento o conhecimento é aprendido de forma substantiva ou não arbitrária, sendo um respaldo da aprendizagem significativa.

O presente artigo esclarece que a avaliação da aprendizagem significativa não tem um caráter linear, sempre será necessário novas situações que devem ser propostas gradativamente,

pois darão um sentido aos conceitos devendo ser fundamentado no aluno, sendo ponto de partida para uma proposta com um crescente nível de complexidade para alcançar uma abstração, trazendo situações contextualizadas e conseqüentemente descontextualizadas que estão fora do contexto do aluno, para que ele evolua. Não teria sentido ensinar para deixar o aluno na sua posição inicial de aprendizagem. Sendo uma avaliação recursiva, que respeita o erro e utiliza ele como metodologia, formativa e conseqüentemente somativa. O processo de ensino/aprendizagem com base na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel dando suporte para uma educação contextualizada, proporciona um cenário muito mais favorável e transparente para a produção de conhecimento poderoso através da manipulação e estruturação cognitiva coerente que acontece na transferência entre alunos e professores dentro de uma estratégia ativa de ensino, tendo como espaço e ferramentas o campo próximo dos conhecimentos prévios do educando sem a necessidade urgente de se utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação, pois tem como uma de suas características, a possível aplicabilidade no sistema de instituições em situação socioeconômica menos favorecidas.

Nesse contexto, pode-se dizer que o processo avaliativo é beneficiado através do caráter qualitativo que passa a ter, pois proporciona a otimização tanto dos conhecimentos e competências do aluno, quanto aprimora as práticas do professor.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL *et al.* **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BLOOM, B.S., HASTINGS J.T., MADAUS, G.F. **Evalución del aprendizaje**. Troquel, Buenos Aires: 1975.

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso**, São Miguel do Oeste, v. 01, n.01, 2002. p.47-51.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez: 2002.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Ideias: Sistemas de Avaliação Educacional, 1998.