

## Modelos de Avaliação Escolar e a Formação de Professores de Línguas

### Models of School Evaluation and Language Teachers Education

João Carlos Botelho<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** Este trabalho traz uma breve análise sociológica tanto quanto teórico-conceitual sobre como a avaliação educacional vem sendo tratada e/ou trabalhada no Brasil. Apresentamos o significado do termo “avaliação” puramente como é conceituado, abordamos brevemente sobre o que é disposto na legislação brasileira a respeito dessa questão e entrelaçamos algumas discussões de alguns autores contemporâneos que sinalizam mudanças no campo da avaliação da aprendizagem e apregoam a superação de uma avaliação excludente, classificatória e punitiva, visando o fomento da compreensão do componente político-social ao trabalho docente, com isso, fomentando a formação de professores de Línguas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de Línguas; Avaliação Educacional; Modelos de avaliação.

**Abstract:** This essay proposes a brief sociological and theoretical-conceptual analysis on how teaching evaluation has been treated and dealt with in Brazil. It presents the meaning of “evaluation” as it is conceptualized; it briefly approaches the Brazilian laws on this issue, as well as it intertwines some contemporary authors’ discussions that signal changes in the domain of learning evaluation. They also state the overcoming of the excluding, classificatory and punitive evaluation, which aims at fostering the comprehension of the political and social aspect of the teacher’s work, whereby it can contribute to language teacher’s education.

**Key-words:** Language Teacher Education; Teaching Evaluation; Models of Evaluation.

**Submetido em 24 de agosto de 2017**

**Aprovado em 30 de novembro de 2017**

### Introdução

A questão da avaliação é uma problemática discutida, defendida e combatida na literatura. No Brasil de hoje, isso se constitui ainda em um grande desafio: uma educação que concilie, de um lado, a qualidade e excelência e, do outro, que pratique valores que contribuam para a democratização da sociedade. Todos temos – mesmo que apenas empiricamente – uma ideia das dificuldades pedagógicas, econômicas e políticas, como se fossem “nós cegos”, que precisamos enfrentar e desatar para que esse grande desafio seja superado.

Do mesmo modo, são muitas e diferentes as perspectivas que estão em frequente disputa para interpretar e propor novas estratégias, tais como pontas soltas que devemos nos esforçar para convergir e “amarrar”. Sabendo da diversidade de existência dessas

---

<sup>1</sup> Professor-supervisor – PIBID /Letras – UFT. Mestrando em Letras – UFT. E-mail: [joaobotelho@educ.to.gov.br](mailto:joaobotelho@educ.to.gov.br)

amarras, trataremos aqui desta temática no que diz respeito aos eixos: o significado da avaliação; a avaliação sob uma perspectiva didática; a avaliação como fator de recompensa e, por fim, e tão importante quanto, o papel político-social do professor como avaliador nesse processo.

Os eixos trazem uma mescla de nossas considerações empíricas, mas analíticas sobre o que, enquanto educadores, vimos ser praticado na Educação Linguística, bem como os pontos-de-vista de alguns renomados pensadores contemporâneos sobre o tema: avaliação escolar. No entanto, estabelecendo ainda, as relações com temas transversais àquele, como formação de professores e o trabalho docente.

### **1. O significado de Avaliação**

Avaliar vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, de acordo com o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo de valor. Mas implica também um valor numérico ou classificatório, o que se tornou uma das significações mais utilizadas na avaliação do ensino e aprendizagem. Muitos professores, gestores e alunos, mas, sobretudo, o estado ainda pensam na avaliação como nota e conceito. Por isso, propomos debater essa questão para elucidar alguns problemas inerentes a esse sistema de avaliação dominante no ensino de línguas.

A prática de avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade constante no nosso dia-a-dia. Faz parte da nossa vida cotidiana. Franco (1998, p. 119) assevera que à medida que os homens começaram a se comunicar, para produzir e garantir a sobrevivência começaram, simultaneamente, a se avaliar, a se analisar e se julgar. Nos dias atuais, frequentemente, deparamo-nos analisando e julgando nossos comportamentos e o dos nossos semelhantes, os acontecimentos do nosso ambiente, assim como as situações das quais participamos. Essa avaliação, denominada de avaliação assistemática, inclui apreciação sobre adequação, eficiência de ações e experiências; envolve sentimentos e pode ser verbalizada ou não.

Sobrinho (2002, p. 167) expressa sua forma de entender avaliação, comentando que “a palavra contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor.” Acresce ainda que a avaliação, além de tomar decisões, deve também conduzir a transformações. Se ela não transformar, qualitativamente, e se não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional. Assim, compreendemos que uma avaliação da

aprendizagem não pode ser punitiva, mas, necessariamente, deve fornecer indicativos para o bom êxito da aprendizagem do aluno.

## **2. Avaliação sob uma Perspectiva Didática**

Aprender implica uma relação com o saber, atingindo o melhor nível possível de desenvolvimento das capacidades de pensar, raciocinar, resolver problemas, o que requer determinados requisitos. Os especialistas no campo da aprendizagem sabem, contudo, que há crianças e jovens com comprometimentos físicos, neurológicos, mentais, que apresentam reais carências desses requisitos de aprendizagem, que se constituem em peculiares diferenças individuais no processo de aprender. Não que não devam ou não possam aprender, mas que é diferente o potencial cognitivo que apresentam para compartilhar de aprendizagens escolares comuns. Exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida e sob as mesmas condições é fator de exclusão.

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 34) aponta que “a prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo, por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.” Além disso, afirma que “os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que sem dúvida implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – para atender a sua função educativa” (1994, p. 35). No entanto, deve-se considerar que a questão da avaliação não é competência apenas do docente, ideia esta que gera a culpabilização do docente. O currículo, os documentos oficiais da educação e a estrutura educacional do país prescrevem a avaliação como fator indispensável para a educação. Podemos pensar em exemplos como o Japão, onde as crianças não realizam provas até os 10 anos de idade.

Ademais, tais práticas vêm se consolidando e culminando em alguns equívocos. O mais comum seria tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos. Ora, seria papel do professor atribuir juízo de valor aos conteúdos razoavelmente memorizados pelos seus alunos em detrimento de um julgamento puramente quantitativo? – Na nossa visão, não.

A função didática do professor vai muito além de reduzir a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou. Não se deveria usar a nota somente como instrumento de controle. No entanto, não obstante – e ainda não raro – vimos

professores se vangloriando por deterem o poder de aprovar ou reprovar. Muitas das vezes se ouvem afirmações completamente falsas ou desacertadas sobre o que deve ser um trabalho docente de qualidade, como por exemplo: “O professor X é melhor que Y, pois reprova mais da metade da turma enquanto o outro...” ou “O ensino naquela escola é muito puxado. Poucos alunos conseguem aprovação nela...”. Tais ideias são questionadas e devem ser desconsideradas; primeiro porque a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo, porque o que importa é o veredicto do professor sobre o grau de adequação e *conformidade* do aluno ao conteúdo que *transmite*. Pedimos atenção às palavras em destaque, uma vez que esta conformidade deve ser muito bem observada, refletida, de fato, avaliada pelo professor para que este não cometa equívocos enquanto ser político que é ou que não venha a ser; além disso, o professor não pode – ou não deveria – esperar o mesmo resultado de um mesmo conteúdo transmitido, pois este pode ter vários vieses interpretativos. No entanto, a prática de avaliar dessa forma não é fruto unicamente da atitude dos próprios docentes, mas são falhas *do* sistema educacional, *da e na* formação dos professores, *do* currículo e *das* políticas educacionais voltadas para as questões de avaliação.

Esta atitude (de quantificar as avaliações) ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como os objetivos da formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social do aluno, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar os conteúdos, as diferenças individuais, as idiossincrasias, o nível de desenvolvimento intelectual. Enfim, poderíamos citar vários outros motivos para que não são motivos unilaterais de avaliação dos sistema educacional como um todo.

### **3. A Avaliação como Fator Recompensa**

Outro equívoco é utilizar a avaliação como recompensa aos alunos considerados “bons” e punição para os desinteressados ou indisciplinados. Nesse processo, as notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros. Não raro, é prática comum dar e tirar “pontos” conforme o comportamento do aluno, ou a preocupação excessiva pela exatidão da nota, às vezes até chegando a reprovar ou aprovar alunos por questões de décimos. Nestas circunstâncias, o professor deve refletir sobre o seu papel de docente, isto é, o de

assegurar as condições e meios didático-pedagógicos para que os alunos sejam estimulados e aprenderam sem a necessidade desse tipo de estímulo. Além disso, as políticas públicas educacionais devem estimular a formação inicial e continuada com enfoque em processos de avaliação. Além disso, o próprio sistema de ensino, engessado, pelo modelo de provas e trabalhos que geram notas é falho nesse sentido, pois geram espaços de exclusão e, conseqüentemente, colocam a culpa nos docentes.

Não queremos, com isso, admitir que apenas a avaliação qualitativa seja a carta mestre da avaliação escolar. Até mesmo porque incorre ainda num grande equívoco, aqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas de escolaridade sejam prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade do aluno. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 36) afirma que estes professores “Acreditam que, sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal. Por isso, recusam qualquer quantificação dos resultados” (LIBANEO, 1994, p. 36). Nesse sentido, o sistema de avaliação pode limitar o desenvolvimento do educando, uma vez que devem ser submetidos às avaliações. Além disso, as avaliações não garantem a verificação da aprendizagem, visto que fatores emocionais durante as avaliações podem inibir ou até impedir que o aluno demonstre o conhecimento adquirido num dado período.

Quanto a isso, temos nessas afirmações dois equívocos, pois apontam situações extremas em relação à avaliação escolar. Não se pode ou deve considerar apenas os aspectos quantitativos ou qualitativos. Pois, no primeiro caso, a avaliação é vista apenas como medida e, ainda assim, às vezes pessoal e muito mal utilizada. No outro caso, a avaliação pode ser influenciada por questões subjetivas dos professores e alunos, além de ser uma atitude que o sistema de ensino e os documentos oficiais devem ponderar para que os objetivos da escola e à natureza das relações pedagógicas contemplem as questões locais de cada contexto de ensino. De acordo com o mesmo autor:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças e jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o

ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados. (LABÂNEO, 1994, p. 37).

Esta relação dialógica entre medida e valor, no sentido atribuir juízo ao produto obtido dos alunos, deve se manter de forma profissional, sem favorecimentos pessoais oriundos da afetividade ou pela falta dela dependendo do caso. A atitude de “dar notas” somente com base em provas escritas tem limitações. As provas frequentemente são empregadas apenas para medir capacidade de memorização, conforme já fora explicitado aqui. Os livros didáticos e as tarefas dadas pelos professores de línguas estão repletos de exercícios desse tipo. Os professores, por sua vez, têm dificuldades em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer/estabelecer relações e paralelos e entre fatos e ideias devidos às limitações dos materiais disponíveis e das propostas políticas do estado. No entanto, novos materiais têm surgido, como os do PNLD, que apresentam propostas interacionistas e comunicativas para o ensino de línguas. Apesar de haver materiais disponíveis, há dificuldades quanto ao uso desses materiais em sala de aula. (SANTOS, 2015). Nesse sentido, aspectos que as políticas públicas deveriam enfatizar, tais como a formação cultural, política, crítica e profissional, são relegados a um segundo plano. (LIMA; ANDRADE, 2016).

Entretanto, as provas escritas e outros instrumentos de verificação são um dos meios possíveis de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos. A escola, os professores, os alunos e inclusive os pais, necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para, então, poderem analisar e avaliar o trabalho desenvolvido. Além disso, por mais esforço que surja da parte do professor para a motivação dos alunos, nem sempre conseguirá extrair ou externalizar deles o desejo espontâneo para o estudo. Afinal, alunos precisam de estímulo, precisam sentir-se desafiados para, enfim, mobilizarem suas energias físicas e intelectuais. Portanto, uma das possibilidades rejeitar as avaliações apenas como mero instrumento burocrático ou meio de controle.

#### **4. O Papel Político-Social do Professor de Línguas no Processo de Avaliação**

A literatura educacional utiliza tradicionalmente as palavras sucesso e fracasso escolar para se referir ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que

tange à avaliação de seu desempenho, e que se expressa pela aprovação ou reprovação, ao final do ano letivo. Para Silva (1997),

entende-se que é o aluno quem, em sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracassa. De forma semelhante, o discurso corrente sobre o indivíduo bem-sucedido ou indivíduo fracassado tem, nas práticas sociais, sua própria lógica, seu modo próprio de existência, suas próprias regras e determinações. (1997. p. 20)

Na prática pedagógica, este discurso que aceita e faz funcionar como verdade, e que lança mão de técnicas e procedimentos valorativos, vai constituindo simultaneamente a subjetividade do professor e do aluno. “É uma visibilidade que, diferenciando e classificando os indivíduos, define os normais” (FOUCAULT 1987, p. 170). No entanto, processo de ensino, aprendizagem e avaliação deve-se levar em conta as diferenças locais e específicas de cada turma, para que a avaliação não sirva como mera ferramenta para definir os alunos na lógica da dicotomia os alunos bons x ruins. Desconstruir esse olhar, questionar a temática do fracasso escolar, indagar quem é mesmo que fracassa ou tem sucesso, quem vai ser aprovado ou reprovado é um papel político-social o qual o professor deve assumir enquanto sujeito articulador nesse processo. Nesse sentido, é importante não só refletir sobre a avaliação, mas também sobre o que se ensina, como se ensina, quais os objetivos e resultados esperados. De nada adianta repensarmos a avaliação, se os conteúdos e os objetivos de ensino não forem repensados também.

Parafraseando Libâneo, a avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor, que, ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. Segundo o autor, o professor pode perguntar-se: “Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldades? Aliás, eu sei quais são estes alunos que apresentam maiores dificuldades? Ou será que estou dando preferência só aos bem-sucedidos, aos mais dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo?”. São estas e outras questões que passam pelo papel político-social que deve ser acessado pelo professor enquanto ativador do processo de aprendizagem na escola.

A avaliação, conforme já dissemos acima, é um ato pedagógico e deve ser entendida como tal. É nela que o professor mostra as suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades dos alunos face às exigências da vida social.

Portanto, o professor deve, sobretudo, estar preocupado em se consolidar enquanto ser político. A atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do docente, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática. Por isso, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação não depende unicamente do professor: o estado e as políticas públicas devem valorizar o professor, dar uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como rever as políticas de ensino e avaliação na educação básica.

Mas para Botelho, 2013 “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Partindo desse pressuposto de constante análise, ao nosso ver, isso é o que diz Pimenta (2000) quando fala do papel da teoria, e leia-se aqui teoria como fomento para uma melhor prática avaliativa:

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nela intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2000, p. 92).

Portanto, para superar criativamente essa aparente ambiguidade entre o objetivo e o subjetivo, qualitativo e quantitativo, pessoal e profissional, afetividade ou a falta dela e outros aspectos que perpassam o tema avaliação escolar, o professor precisa ter posicionamentos éticos, pedagógicos e críticos.

No entanto, o problema vai além da mera superfície das paredes da sala de aula. O projeto de ensino da lógica capitalista é justamente a formação de cidadãos que se enquadrem numa lógica mercadológica, que devem atingir metas na empresa ou nas indústrias, o que é perfeitamente incutido na mente dos educandos por meio do processo assimilação de conteúdos da educação bancária (FREIRE, 1996) e da avaliação por nota. Assim, as grandes empresas garantem a formação de mão de obra barata que supre os postos de trabalho, que não questionem, não pensam e que cumpram devidamente as metas e as demandas da empresa ou da fábrica. (ALMEIDA, 2015).



Esses conceitos de avaliação quantitativa e avaliação qualitativa nasceram de uma distorção no entendimento dos dispositivos legais da Lei 5692/71, quando trata do tema da aferição do aproveitamento escolar, no qual se afirma que, em relação ao aproveitamento escolar, é preciso levar em conta predominantemente os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para Luckesi (2002),

numa compreensão distorcida, corrente em nosso meio escolar, entendeu-se qualitativo por afetivo e quantitativo por cognitivo. A lei, na verdade, dizia outra coisa: por qualitativo, entendia o aprofundamento seja da assimilação de uma informação, seja de uma habilidade, seja de um conjunto de procedimentos, ou elementos semelhantes. (2002, p. 60)

Nessa afirmação de Luckesi, o que está por trás do problema da avaliação não é unicamente a atitude do professor, mas a precariedade de políticas públicas que não dão conta de superar as disparidades na educação. Fica evidente que a formação inicial e continuada dos professores é deficiente e que o governo federal, os estados e municípios, juntamente com as instituições de ensino superior, devem promover a formação continuada de qualidade.

Portanto, aprender com qualidade é aprender com profundidade, com sutileza, com preciosidade um conjunto de informações, uma habilidade ou os mais variados procedimentos:

Os preciosi, num campo de conhecimento qualquer, são os mais hábeis, os mais perfeitos nessa área. Dar mais atenção ao qualitativo que ao quantitativo não significa dar mais atenção ao afetivo que ao cognitivo, e sim estar atento ao aperfeiçoamento, ao aprofundamento da aprendizagem, seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor. (LUKESI, 2002, p. 65)

Essa distorção é mais um elemento em que uma representação social distorce a compreensão crítica e adequada de determinada experiência. Acostumamo-nos a esse entendimento e não nos perguntamos mais sobre a adequada significação das coisas. Esse equívoco revela-se como um reflexo da formação inicial e continuada do professor de forma precária e desconexa com a prática.

### **Considerações Finais**

As considerações apresentadas nesse artigo sobre a avaliação escolar, não se encerram na conclusão desse texto, pois aqui foram brevemente apresentadas perspectivas e desafios que fazem parte do contexto em que ocorre a avaliação escolar.

Botelho (2013), discorrendo sobre o assunto, fala que:

A escola é um espaço heterogêneo, constituído por várias realidades de seus educandos e educadores. Por ser um espaço tão diversificado, faz-se necessário que suas práticas pedagógicas estejam sendo diariamente refletidas e problematizadas pelos professores, alunos, familiares, comunidade, enfim todos os envolvidos com a educação.

Assim a avaliação escolar, precisa deixar de priorizar o “quantitativo”, para valorizar o “qualitativo”, infelizmente as instituições de ensino estão dedicando o ensino de seus alunos apenas para provas seletivas, atingir pontuações em *rankings*, alcançar metas, enfim a avaliação escolar ainda é reduzida a números, notas, como se todas as manifestações de ensino–aprendizagem dos alunos pudesse ser “medida” através desses numerais. Ainda segundo o mesmo autor:

A avaliação escolar, em conjunto com o planejamento, currículo, precisam ser organizados, e executados em conjuntos para que assim os educadores consigam desenvolver práticas educativas articuladas, tendo o aluno como o sujeito mais importante em todo o processo educacional (BOTELHO, 2013).

Portanto, avaliar está muito longe de ser um processo fácil e rápido. Avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, o educador como mediador do conhecimento, precisa ter atenção, ter uma compreensão diferenciada do que é avaliação, para que possa perceber todas as manifestações do aluno durante o caminho pelo qual ele percorre em suas construções do saber, ou seja, é necessário considerar seu aluno em sua inteireza, proporcionar reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, criativos e participativos na construção do saber, sem contudo jamais usar a avaliação como elemento excludente.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 161-172.

ALMEIDA, K. V. S.; BUENO, E. R. A.. Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. *Porto das Letras*. V. 1, n. 2, p. 128 – 142, 2016. ISSN 2448-0819. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BOTELHO, J.C. “*Avaliação da Escrita e Reescrita dos Textos Produzidos nas Oficinas do Pibid-UFT: uma prática a desenvolver*” – Apresentado no Seminário do Plano de Desenvolvimento de Professores. Faculdade de Letras do Porto, Portugal. 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987, p.170.

FRANCO, M.L.P.B. *Subsídios Para Uma reflexão Teórica Acerca da Prática Avaliativa*. In: Séries Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998 (119-126)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, D. C.; ANDRADE, S. F.. Políticas Linguísticas na Proposição de Ações na Seara do Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Reflexões Preliminares. *Porto das Letras*. V. 2, n. 1, p. 73 - 87, 2016. ISSN 2448-0819. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2518>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRINHO, J.D. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação*. São

Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, L. C. S. H.. A representação da família nos livros didáticos de língua inglesa do programa PNLD 2014 – identidade, diferença e educação intercultural. *Porto das Letras*. V. 1, n. 2, p. 46 - 65, 2016. ISSN 2448-0819. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1827>>.

Acesso em: 5 dez. 2017.

SILVA, C. D. et al., De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras. In: ABRAMOWICZ, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papyrus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 27-46.

\_\_\_\_\_, Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88, 2002.