

Um modelo para as conexões entre currículo e avaliação da aprendizagem

RESUMO

O artigo “Um modelo para as conexões entre currículo e avaliação da aprendizagem” busca identificar conexões entre currículo e avaliação como campos educacionais cujas teorias e paradigmas possuem influências comuns quando analisados a partir de seus enfoques. A partir de um estudo bibliográfico sobre os conceitos e concepções acerca das temáticas currículo e avaliação, suas classificações, apresentamos possíveis correlações, a partir de um modelo para análise e possível verificação se uma postura curricular pressupõe um formato de avaliação e de relacionamento entre avaliador e avaliado. As conexões aqui elaboradas, nos remetem a outros questionamentos que não se encerram na presente pesquisa e, podem auxiliar também na compreensão da importância do professor conhecer as perspectivas que fundamentam sua prática para que ele possa desenvolver um olhar crítico sobre ela e do o papel da avaliação e do currículo para a formação do sujeito e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Avaliação. Concepções teóricas.

Viviane Aparecida Bagiovivibagio@gmail.com<https://orcid.org/0000-0003-0001-1546>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Ana Lúcia Pereiraana.lucia.pereira.173@gmail.com<https://orcid.org/0000-0003-0970-260X>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Cristina Costacristina.costa@strath.ac.uk<https://orcid.org/0000-0002-2117-8479>

University of Strathclyde, Glasgow, United Kingdom

INTRODUÇÃO

O mundo tem mudado muito consideravelmente nas últimas décadas, e é essencial que a educação não só acompanhe essas mudanças, mas que também busque preparar nossas crianças e jovens para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a vida em sociedade no século XXI. Essas mudanças têm provocado desenvolvimentos notáveis nas sociedades e na reorganização dos sistemas de educação em todo o mundo.

Discutir e especificar o que deve ser aprendido e ensinado com compromisso e competência, é uma tendência dos países desenvolvidos, onde as autoridades educacionais priorizam a excelência e equidade na educação. Para isso, o gestor público precisa identificar e buscar estratégias efetivas para atender às necessidades da população, com políticas públicas que realmente possam ir ao encontro de garantir a dignidade para o seu povo. Esse objetivo pode ser construído de diferentes maneiras, algumas delas é a forma como se organiza o currículo e a avaliação nesse sistema. Entretanto, não basta apenas que se institua um sistema educacional com esse objetivo sem se levar em conta o desenvolvimento profissional dos professores, pois acreditamos que a concepção que o professor tem sobre currículo e avaliação influencia muito na forma como desenvolve e desempenha o seu papel de professor ao assumir efetivamente uma sala de aula. Portanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a seguinte questão atrelada a esses dois temas: A adoção de uma perspectiva curricular induz mesmo que implicitamente um paradigma avaliativo?

Para responder a essa indagação, realizamos com base nos estudos de Gil (2002) e Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa exploratória, de cunho teórico, a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, com relação às perspectivas curriculares e a avaliação como campo educacional, discriminando suas centralidades, sua evolução (a partir de suas gerações) e, por fim, seus paradigmas.

A fim de situar o leitor, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente é evidenciada a abrangência dos conceitos de currículo e avaliação. Posteriormente, apresentamos como estamos considerando esses dois conceitos, alguns fatores e situações que podem caracterizá-los. Além disso, apontamos as classificações (perspectivas, gerações e paradigmas) a eles associadas tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto campo educacional. A metodologia subjacente ao estudo é então apresentada e os resultados da pesquisa analisada. Finalmente, discutimos as conexões identificadas à luz da análise crítica dos referenciais.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Em nossa trajetória escolar aprendemos que algumas palavras são homônimas, como é o caso de manga (de camisa e a fruta), leve (verbo levar e adjetivo para pouco peso), dentre outras. Esse não é o caso das palavras currículo e avaliação, pois são palavras que possuem apenas uma forma (sem outra palavra com a mesma grafia e fonologia, como o caso dos exemplos anteriores), mas são palavras polissêmicas, ou seja, possuem mais de um significado

associado ao mesmo termo. Por tratar-se de termos polissêmicos, normalmente ao se referir ao currículo ou avaliação devemos especificar a forma curricular ou avaliativa que estamos nos referindo.

Para além das concepções que advêm do senso comum em que o currículo de uma forma geral representa apenas: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências escolares de aprendizagem; planos pedagógicos; objetivos a serem alcançados etc., acreditamos que a concepção de currículo não está só diretamente relacionada com a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento, mas sua função vai além, deve abarcar ainda as identidades que pretendemos construir em nossos alunos, as transformações que desejamos que aconteçam com eles e na sociedade, de pensar a escola e a educação como espaço de construção de valores, conforme afirma Araújo (2007), para que, segundo Serrano (2002), estes possam ocupar verdadeiramente seus espaços sociais na construção da democracia.

A palavra currículo decorre do latim *currus*, que originalmente significava lugar de correr. Ou seja, no currículo temos um percurso de onde se deve partir e/ou a que finalidades se quer chegar no processo educativo (SILVA, 2012). Desta forma, se referir a currículo não é somente à matriz curricular associada a uma proposta de ensino, mas todas as concepções que estão impregnadas a ela e as decisões que serão tomadas para colocá-la em prática. Ou seja, com uma mesma grade de conteúdos pode-se adotar uma prática tradicionalista, crítica, técnica etc. Ademais, ela é resultado de embates culturais, sociais, políticos, ideológicos etc.

Logo, ao currículo associamos diversos sentidos que, em alguns casos, podem até ser ambíguos, pois, conforme Llavador (1994, p.370) “[...] a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”. O currículo que trataremos é o currículo formal, também conhecido como oficial ou prescrito, já que coexistem diversas concepções.

De acordo com Brandalise e Tenreiro (2007, p.19-20):

Vale dizer, então, que o currículo se caracteriza por diferentes expressões e se concretiza no espaço dinâmico, a escola. Ao lado do currículo formal ou prescrito, indicado nas propostas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos regimentos escolares, existe o currículo em ação, entendido como o currículo real, aquilo que, de fato, acontece na escola. É a interpretação que professores e alunos constroem a partir dos elementos do currículo formal e das experiências de cada um. Já o currículo oculto é aquilo que não está explicitado, contudo, tem força formadora muito intensa, pois oferece um direcionamento à mudança educacional.

Alguns dos elementos que constituem um currículo formal são: suas finalidades (objetivos); seu embasamento teórico (concepções, teorias), os conteúdos, a metodologia de ensino e a forma como a avaliação será conduzida. Essa última é onde desemboca todo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, a avaliação é um dos pontos importantes do currículo.

A palavra avaliação decorre do latim *valere* e significava originalmente ter saúde, força, valor. Ou seja, de forma geral a avaliação se refere à atribuição de valor a algo. No entanto, da mesma forma, acreditamos que o conceito de avaliação vai muito além do conceito de apenas atribuir juízo de valor, para aferição ou controle de algo. No contexto educacional a avaliação é vista de uma forma mais complexa, estruturada e é organizada para atender diferentes modalidades, que perpassam desde a avaliação currículos, programas, projetos, sistemas educacionais, desempenhos profissionais, escolas, políticas educacionais, aprendizagens etc. Portanto, a avaliação está associada a todos os campos do conhecimento e, do mesmo modo, encontra-se presente no cotidiano. Com relação à avaliação educacional é um termo que:

[...] abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. [...] O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. [...] Trata-se, portanto, de um campo aberto a diferentes abordagens, sejam elas mais circunscritas a fronteiras conceptuais, ou mais transversais e interdisciplinares (AFONSO, 2010, p.1, grifo do autor).

Nesta área temos a avaliação de sistemas educacionais, de políticas, programas e projetos, das instituições, de currículos, de gestão, dos profissionais, dos serviços, dos materiais e produtos, da aprendizagem, dentre outras. A cada avaliação é necessário que se considere os sujeitos/objetos, como esses serão avaliados, sob qual paradigma e com quais instrumentos.

Como podemos notar, compreender estes dois conceitos (currículo e avaliação) é complexo e que escolher uma vertente curricular implica por uma postura avaliativa e vice-versa. Na sequência, apresentamos mais detalhadamente os conceitos e abordagens associadas ao currículo e à avaliação.

O currículo e suas vertentes

O currículo é resultado de uma construção social que não é neutro e nem imparcial, pois à sua concepção estão associadas posturas ideológicas, políticas, sociais, culturais e econômicas. Isso é corroborado por Santos e Casali (2009, p.208) ao afirmarem que:

[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É nele, também, que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Isso significa que esse entrecruzamento de ideologias e valores implica uma “disputa” por espaço nesse documento, o que o torna uma construção social,

fruto da seleção realizada por aqueles que participam desse processo de (re)elaboração. Para Apple (2002, p.59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (grifo do autor).

Ou seja, não há neutralidade a partir do momento que são feitas escolhas para delimitá-lo, o que acaba por incorporá-lo à “moldagem” que se busca para a sociedade ao qual ele se destina. Além disso, por tratar-se de um conjunto de saberes que após organizados farão parte do corpo social que o utilizará, temos que: “O currículo é, também, inseparável da cultura [pois é] [...] uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade” (SANTOS; CASALI, 2009, p.209). A ele estão associados fatores culturais, isto é, além dos conteúdos que são parte da tradição de ensino escolar, podem ser propostas temáticas próprias àquela comunidade, como, por exemplo, assuntos relativos à história regional.

Existem algumas classificações para as vertentes curriculares, cada uma revelando seus valores e concepções pertinentes ao período em que foram idealizados. Como exemplo disso, durante o taylorismo visava-se a um ensino baseado no tecnicismo, cujas práticas voltavam-se para a formação de mão de obra, principalmente na repetição de tarefas, que mais tarde seriam reproduzidas nas fábricas.

Neste trabalho utilizaremos a classificação de McNeil (2001), em que o currículo é classificado em acadêmico, humanístico, tecnológico e reconstrucionista social. Essa ordenação pode ser relacionada às tendências tradicional, tecnicista, escolanovista e histórico-crítica, como apresentaremos na sequência.

Para McNeil (2001), o currículo acadêmico tem como foco da educação o currículo e como seu elemento principal o conhecimento. Desta forma, ele é um patrimônio cultural, sendo transmitido às novas gerações. Sua principal finalidade é a transmissão de conhecimentos e as principais técnicas para ministrar o conteúdo são a aula expositiva e a pesquisa, no qual as ideias são organizadas de forma linear, com ênfase no rigor lógico. Desta forma, associamos esse currículo à perspectiva tradicionalista, pois segundo Silva (2001), em que o foco da educação se concentra no professor, que detém o conhecimento e o transmite ao aluno sem levar em consideração sua efetiva aprendizagem.

A ênfase do currículo humanístico, segundo McNeil (2001), está em proporcionar ao aluno experiências que contribuam para seu desenvolvimento pessoal, ou seja, para sua autorrealização em que ele pode se expressar, experimentar, errar, agir e se descobrir. Na metodologia humanista existe um vínculo emocional entre professor e alunos e destaca-se a integração entre emoções, pensamentos e ações em que o currículo se propõe a ampliar as experiências contrariamente à fragmentação curricular normalmente praticada. Além disso, a avaliação é subjetiva por parte dos professores e alunos,

considerando o processo de aprendizagem e não o produto. Esse currículo tem como base teórica a tendência da Escola Nova em que é necessário considerar a realidade dos alunos na elaboração do currículo. Portanto, o foco desta abordagem é o aluno, como um indivíduo que, a partir de experiências desencadeadas pelo professor se autorrealiza.

Com relação ao currículo tecnológico, esse mantém a característica de transmissão de conhecimentos, comportamentos e habilidades do currículo acadêmico, mas está embasada na perspectiva tecnicista, pois:

O comportamento e o aprendizado são moldados pelo contexto externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos (SANTOS; CASALI, 2009, p.220).

Ou seja, nesta abordagem são elencados objetivos específicos de aprendizagem que são orientados para habilidades a serem desenvolvidas. Para que isso ocorra, o conhecimento é aprendido a partir de um processo de estímulo e resposta, em que a individualização do aluno restringe seu ritmo e quantidade de tarefas a serem aprendidas. Desta forma, cada aluno trabalha no seu ritmo, requerendo mais (ou menos) exercícios que os colegas para a generalização de um conteúdo.

O último currículo é o reconstrucionista social em que o currículo tem “[...] como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito” (SANTOS; CASALI, 2009, p.221), ou seja, a emancipação do indivíduo. Nesta vertente não há objetivos ou conteúdos universais a serem ensinados/aprendidos. Com relação à avaliação, os alunos auxiliam o professor a selecionar, administrar e avaliar os exames propostos, readequando os testes quando necessários. Além disso, a avaliação envolve o aluno, sua aprendizagem e também a comunidade escolar, no que diz respeito ao efeito da escolarização sobre ela.

No Brasil, conforme Gasparin (2011), o principal reconstrucionista social foi Paulo Freire, que entendia a educação como agente social capaz de promover mudanças. A abordagem reconstrucionista está, desta forma, relacionada com a tendência histórico-crítica. Nesse sentido, Santos e Casali (2009, p.224) destacam que:

[...] o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, por isso há necessidade de um currículo reconstrucionista, que tenha como parâmetro a diversidade cultural. Ou seja, é preciso que se tenha um currículo inclusivo, que incorpore as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios).

Isso aponta que as tradições do rigor extremo, do professor como único detentor do conhecimento e da transmissão desses está ultrapassada. Nesse mesmo viés entra a avaliação como única perspectiva de provas e testes ao final de um processo, pois além de buscar envolver os alunos, é recomendado que ela considere a realidade sob a qual eles estão inseridos.

Com relação à avaliação apresentaremos, na sequência, suas três vertentes epistemológicas, assim como as gerações pelas quais ela tem se constituído e avançado como um campo educacional, além da sua centralidade em cada caso.

A avaliação e seus paradigmas

Assim como o currículo, definir avaliação é algo complexo, pois envolve diversos pontos de vista e ideologias. Segundo Casali (2007, p.17): “A avaliação é uma prática na qual muitos processos complexos deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo”. Cappelletti (2002, p.33) define que a avaliação:

[...] constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras gerando ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Por se tratar de uma investigação intencional de uma determinada situação, ela depende não só do sujeito avaliado, mas das concepções do avaliador e da finalidade da avaliação. Por isso, assim como no caso do currículo é difícil esboçar uma definição que envolva todos os pressupostos que abrangem a avaliação. Nesse sentido, Fernandes (2010, p.15) destaca que:

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g ., acadêmicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos).

Como prática social a avaliação permeia a todos, cotidianamente. No entanto, é na escola que, muitas vezes, ela assume uma característica punitiva em relação ao aluno, e isso é uma marca impregnada culturalmente: de a avaliação ser o momento de “testar” o estudante. Isso é corroborado por Grego (2013c, p.18) ao afirmar que: “A avaliação é parte da cultura escolar e, desde o início de nossas vidas escolares, somos avaliados através de procedimentos formais ou informais”. Podemos destacar que as gerações da avaliação foram incorporando as funções anteriores do avaliador em relação ao avaliado, isso porque:

[...] a emergência de novas propostas ou modelos de avaliação não tem logrado substituir propostas ou modelos anteriores, mas que diferentes formas de avaliação foram se justapondo às novas, sendo incorporadas às antigas independentemente das raízes epistemológicas que representam. E, mais ainda, elas parecem que

vão sendo moldadas e acomodadas ao fazer docente sem provocar questionamentos ou rupturas em relação à cultura estabelecida. (GREGO, 2013b, p.37).

Essa cultura estabelecida é predominante em práticas avaliativas que visam a classificação, o ranqueamento e a objetividade sempre explicitadas em valores (nota) que promovem julgamentos sobre o aluno, o professor e a escola, mas que muitas vezes desconsideram seu contexto socioeconômico, cultural e político.

Como parte da cultura, a avaliação tem se desenvolvido a partir de momentos históricos, com vistas a avanços educacionais. Segundo Rodrigues (1994), Worten (2004) e Guba e Lincoln (2011), podemos classificar a avaliação de acordo com a sua centralidade (ser centrada em objetivos, na administração, nos consumidores, em especialistas, em adversários ou nos participantes), a geração (da medida, da descrição, do juízo de valor e da construção social) à qual ela está relacionada ou à abordagem epistemológica (objetiva, subjetiva ou crítica) à qual está associada. Apresentaremos as duas últimas classificações e a centralidade estará associada a uma geração de desenvolvimento da avaliação.

Segundo Guba e Lincoln (2011), existem quatro gerações da avaliação. A primeira, é conhecida como a geração da mensuração ou da medida e teve influência no início do século XX (décadas de 1920 e 1930) nos EUA. Suas finalidades eram medir, testar, classificar e selecionar e, por isso, eram utilizados predominantemente os testes e exames de seleção. Desta forma, sua ênfase estava na quantificação.

Os testes desempenhavam uma função decisiva para o desdobramento dessa representação; eles eram vistos como um meio para determinar se os alunos estavam à altura das “especificações” que a escola havia estabelecido, especificações que, a essa época da história, eram principalmente e intrinsecamente preparatórias para a faculdade (GUBA; LINCOLN, 2011, p.32).

Desse ponto de vista, os termos “medida” e “avaliação” eram usados como sinônimos e o papel do avaliador nesta geração era técnico, ou seja, ele utilizava de instrumentos de avaliação que pudessem mensurar conhecimentos. Ela ainda predomina atualmente nos concursos e exames de seleção e certificação, por exemplo. A avaliação centrada em especialistas é um exemplo dessa geração, pois, para Worten (2004), ela possui como critério o uso de padrões reconhecidos para julgar a qualidade da atividade avaliada.

A segunda geração é a da descrição, cuja maior influência ocorreu entre 1940 e 1950. Ralph Tyler é seu principal teórico, pois ele vinculou aos resultados que se desejava na aprendizagem alguns objetivos previamente estabelecidos. Sendo assim, “[...] a finalidade dos estudos seria aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando. Foi assim que nasceu a avaliação de programas” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.35, grifos do autor). O papel do avaliador na geração da descrição era o de um descritor, pois embora ainda se mantivesse a função técnica da geração anterior, ele também narrava o alcance dos objetivos atingidos pelo aluno. Além disso, mensuração e avaliação deixaram de ser sinônimos, mas a medida ainda era entendida como um dos instrumentos da avaliação. A avaliação centrada em objetivos e a centrada em especialistas são exemplos desta geração, pois, segundo Worten

(2004), a primeira determina o grau em que os objetivos foram alcançados e a segunda oferece julgamentos profissionais da qualidade do que se está avaliando.

A terceira geração predominou nas décadas de 1960 e 1970 e é chamada de geração do juízo de valor e seus precursores são Robert Stake e Michael Scriven. Para eles, a avaliação é um processo que está centrado no aluno e “[...] na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador [...]” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.37, grifos do autor), além de também manter a função de técnico e narrador do processo avaliativo. Sendo assim, a finalidade da avaliação na terceira geração é julgar o mérito ou o valor.

A esta geração podemos relacionar as avaliações centradas na administração, nos consumidores, nos especialistas e nos participantes. Conforme Worten (2004), a primeira visa a tomada de decisões e a utilidade como critérios para o julgamento nas avaliações. A avaliação centrada nos consumidores oferece informações para auxiliar na tomada de decisões do que se está avaliando, com a avaliação tendo um papel somativo ao longo do processo. A avaliação centrada em especialistas também é um caso da terceira geração por considerar utilizar como contribuições a autoavaliação e a legitimação da crítica subjetiva para conceituar a avaliação. Por fim, a avaliação centrada nos participantes é realizada ao longo do processo avaliativo tendo caráter formativo com vistas a contribuir para julgar a eficácia de um programa, do ensino etc.

A última geração, também chamada de geração da construção social, tem se destacado desde a década de 1980 até os dias atuais. Ela propõe uma avaliação construtivista responsiva, isto é, por responsiva ela designa os diferentes parâmetros ou limites para a avaliação em cada situação e por construtivista indica a metodologia empregada para conduzi-la. As finalidades da avaliação da quarta geração são a negociação, problematização, transformação e a reflexão coletiva em torno de reivindicações, preocupações e questões em relação ao objeto avaliado. Para Guba e Lincoln (2011), o papel do avaliador nesse caso engloba as atribuições anteriores (técnico, narrador e juiz), além dele mediar o processo. Segundo Worten (2004), a avaliação centrada nos participantes é um exemplo dessa geração por ter como critério uma adequação do contexto do sujeito/objeto avaliado, além de refletir sobre as realidades múltiplas com vistas a compreender e retratar as complexidades do sujeito/objeto ao longo do processo avaliativo.

Apesar de datarmos o início de cada geração é importante salientar que elas coexistem na área educacional e, são utilizadas de acordo com as intencionalidades do avaliador e o sujeito/objeto que será avaliado. Aliás, a centralidade da avaliação pode estar associada a mais de uma geração.

Além de poder considerar a avaliação de acordo com a geração à qual ela se relaciona, podemos associá-la ao paradigma epistemológico que a fundamenta. De acordo com Rodrigues (1994) e Franco (1990), existem três paradigmas ou abordagens, sendo elas a objetivista, a subjetivista e a dialético-crítica (também conhecida como crítica), as quais descreveremos na sequência. A abordagem epistemológica objetivista tem influência no positivismo de Augusto Comte. À avaliação é entendida como técnica, na perspectiva da pedagogia autoritária e

“[...] identifica-se aqui inevitavelmente a um processo de controle externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o **‘referencial da avaliação’**, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (RODRIGUES, 1994, p.97-98, grifo do autor).

Isso significa que um tipo de avaliação deste paradigma é a externa ou aquela estabelecida pelo estado ou pelo mercado de trabalho. Além disso, o objetivo desta avaliação é aquilo que pode ser medido ou observado, por isso a utilidade dos resultados diz respeito à aplicação ou prescrição. Segundo Goes e Brandalise (2015), sua ênfase está no papel do professor (ou do avaliador) numa relação assimétrica de autoridade e poder entre o avaliador e o avaliado. A medida está “no quanto” foi aprendido, numa valorização da quantificação, em especial em provas e testes padronizados. Segundo Rodrigues e Moreira (2014, p.194), a avaliação objetivista tem como significado e função:

Controlar, garantir e certificar a qualidade do serviço educativo;
Responsabilizar, sancionar e premiar; Prestar contas ao público e informar o consumidor; Garantir a implementação das políticas educativas; Conduzir uma reforma da escola; Diagnosticar para diferenciar apoios e recursos às escolas.

A partir dessas funções podemos citar como exemplos dessa abordagem as tentativas de controle de qualidade da educação, o ranqueamento, as avaliações para certificação e monitoramento das políticas educacionais.

A abordagem subjetivista de avaliação está fundamentada na fenomenologia de Husserl, com ênfase no sujeito/objeto avaliado. Neste paradigma a avaliação é entendida como prática com base na posição da gestão social negociada, assumindo uma função de autorregulação e autocontrole, pois, segundo Rodrigues (1994, p.99), “O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados”.

Segundo Goes e Brandalise (2015), isso quer dizer que nesta abordagem é levado em consideração o contexto do sujeito/objeto avaliado, pois esse afeta o modo como ele interage com o conhecimento. E ainda, busca-se analisar a essência do conhecimento no sujeito e não somente o aprendizado aparente, uma vez que são levadas em consideração as vivências, situações e ações do sujeito frente àquele conhecimento. Por considerar o contexto do sujeito, em relação ao seu aprendizado esse paradigma respeita o ritmo de cada um, uma vez que o aprendizado prevalece sobre os resultados quantitativos.

Nesse sentido, Rodrigues e Moreira (2014, p.194) destacam que a utilização dos resultados deve ser levada em consideração para a tomada de decisão, pois a avaliação tem como função “Apoiar o planejamento, direção, implementação, gestão, monitoração, desenvolvimento, adequação e melhoria do trabalho da escola; Prestar contas à tutela, à comunidade e ao utente, ou ao cliente; Diagnosticar para reivindicar recursos e apoios especiais da parte da tutela”.

Como exemplos da abordagem subjetivista estão as avaliações realizadas pela escola que prestam contas à comunidade escolar do aprendizado dos alunos, além das autoavaliações nas quais o sujeito avalia o seu progresso.

A posição dialético-crítica está fundamentada na teoria crítica e a avaliação é entendida como práxis com base numa pedagogia reflexiva e crítica. Nela, os indivíduos avaliados são entendidos como sujeitos e objetos das situações, ou seja, são autores e atores do processo avaliativo e os resultados desta avaliação são utilizados dentro de um processo de investigação crítica dos sujeitos e também em novas situações e contextos avaliados.

Portanto, a verdadeira atividade, a práxis, é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação – uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica, construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo. (FRANCO, 1990, p.66-67).

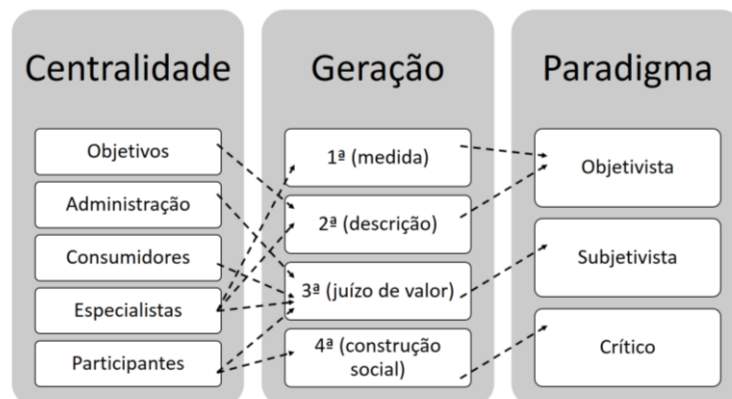
Isso quer dizer que o conhecimento se encontra na interação entre o sujeito e o objeto, em que o aluno é um agente ativo e o professor é um mediador ou orientador crítico do processo. Desta forma, a avaliação torna-se um processo de emancipação e autonomia do sujeito, pois sua concepção afasta-se da noção de medida ou controle para tornar-se uma prática de coavaliação (avaliação entre os pares) e que envolve também a comunidade a partir das situações concretas da vida dos sujeitos (GOES; BRANDALISE, 2015).

Dando sequência a organizarmos os conceitos relacionados à avaliação, assim como organizamos a centralidade da avaliação de acordo com as gerações, ordenaremos estas de acordo com as abordagens epistemológicas da avaliação. As gerações da medida e da descrição podem ser associadas ao paradigma objetivista, uma vez que a finalidade destas avaliações é instrumental e tem como finalidade o controle do que foi transmitido pelo professor/avaliador e sua posição é de distanciamento do sujeito avaliado.

A terceira geração está relacionada ao paradigma subjetivista, uma vez que o avaliador participa do processo avaliativo a fim de emitir um julgamento de valor sobre o sujeito avaliado e, ainda, por utilizar-se da autoavaliação para emití-lo. Finalmente, ao paradigma crítico associamos a quarta geração por levar em consideração sua comunidade local, contexto do sujeito e ele é entendido como participante no processo avaliativo.

A fim de sintetizar as três classificações da avaliação descritas e suas inter-relações, elaboramos o diagrama disposto na figura abaixo:

Figura 1: Relação entre os paradigmas, as gerações e a centralidade da avaliação



Fonte: Autoria própria (2017).

A partir desta breve reflexão sobre a avaliação e seus paradigmas na próxima seção, buscaremos relacionar essas abordagens às teorias curriculares.

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS APRESENTADAS

Compreender que o currículo e a avaliação é algo que demanda muito estudo e quanto mais o fazemos, novas facetas se apresentam. Podemos perceber que cada tipo de currículo possui uma forma de tratar a avaliação, ou seja, estabelecem um vínculo entre avaliador e avaliado, professor e aluno. Por isso, ao relacionarmos uma determinada perspectiva curricular à avaliação, estabelecemos uma predominância de relações entre os sujeitos e de formação, uma vez que uma avaliação pautada em provas e testes tem resultados diferentes de uma avaliação que envolve o avaliado e/ou possui caráter subjetivo, por exemplo. Do mesmo modo, a ênfase de cada tipologia curricular, influencia no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação que será realizada. Por isso, ao clarificar essas articulações, podemos analisar as implicações de cada proposta baseada nas tipologias curriculares explicitadas por McNeil (2001) e aos paradigmas avaliativos de Rodrigues (1994).

A partir das concepções de currículo apresentadas na seção anterior, sintetizamos as quatro abordagens curriculares apresentadas no quadro abaixo, a fim de facilitar esse entendimento.

Quadro 1: Síntese das abordagens curriculares

ABORDAGEM	Acadêmica	Humanista	Tecnológica	Reconstrucionista Social
Tendência	Tradicional	Escola Nova	Tecnicismo	Histórico-crítica
Finalidade	Transmissão de conhecimentos acumulados	Autorrealização	Transmissão de conhecimentos, comportamentos e habilidades	Emancipação do indivíduo
Principal ator (foco)	Professor	Aluno	Materiais utilizados	Aluno, aprendizagem e comunidade escolar
Realidade do aluno	Não é considerada	É levada em consideração	Não é considerada	É levada em consideração
Ênfase	Rigor lógico	Integração	Individualização	Mudança social
Avaliação	Provas e testes	Subjetiva	Provas e testes	Envolve a todos

Fonte: Autoria própria (2017).

Ao tratar especificamente da avaliação em cada uma dessas, em alguns casos foram especificados os instrumentos utilizados para avaliar e, em outros, a forma como pode ser realizada a avaliação.

Como síntese às três abordagens epistemológicas de avaliação, apresentadas e descritas anteriormente, Rodrigues (1994) sistematizou um quadro com algumas dimensões sobre esses paradigmas:

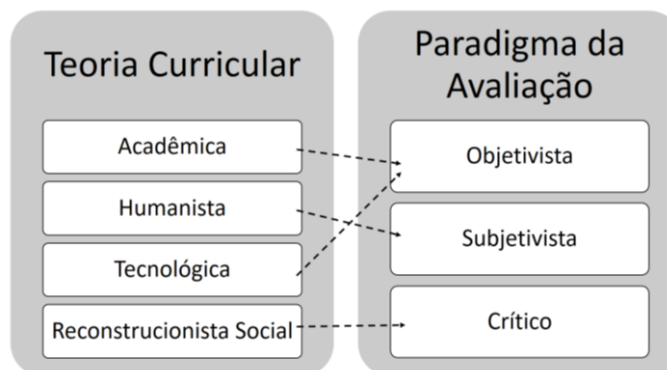
Quadro 2 – Algumas dimensões relativas aos paradigmas epistemológicos da avaliação

Dimensões	Paradigma		
	Objetivista	Subjetivista	Crítico
Epistemologia	Positivismo	Fenomenologia	Teoria crítica
Conhecimento	Objetivo	<u>Subjetivo</u>	Dialético/reflexivo
Fim prático da investigação	<u>Instrumental</u>	Informar a deliberação	<u>Emancipação / libertação</u>
Posição do avaliador	<u>Distanciamento</u>	Participação	Convivência
Ética	Autoritária	Contratual	Não impositiva
Avaliação	Controle	Autoavaliação	Coavaliação
Fonte do referencial	A administração	O grupo em formação	<u>A comunidade</u>
Papel do professor	Executante / consumidor do currículo; <u>transmissor</u>	Parceiro no desenvolvimento curricular; <u>facilitador</u>	Parceiro no desenvolvimento curricular; <u>orientador crítico</u>
Relação com o saber	Pedagogia do modelo	Autoaprendizagem	Relação dialética teoria- -prática
Acesso ao conhecimento	Extrospecção	Introspecção	Experimentação / confronto
Papel do aluno	<u>Passivo / objeto</u>	Autônomo / sujeito	<u>Ator e autor</u>

Fonte: Adaptado de Rodrigues (1994, p.101, grifo nosso).

As palavras grifadas nos quadros acima têm como objetivo relacionar o paradigma avaliativo com a teoria curricular e, que será apresentado na sequência, evidenciando o objetivo inicial desta pesquisa, ou seja, investigar se a adoção de uma perspectiva curricular induz (implicitamente) um determinado paradigma avaliativo. A fim de explicitar essas relações, ilustramo-las na figura abaixo:

Figura 2: Modelo para as relações entre as teorias curriculares e as implicações epistemológicas da avaliação



Fonte: Autoria própria (2017).

A análise crítica do referencial apresentado na presente pesquisa nos sugere o estabelecimento de um modelo para algumas conexões que estão representadas na figura acima, construídas a partir da articulação entre as características das perspectivas curricular e avaliativa. A análise da figura acima, nos permite identificar as seguintes conexões:

Na abordagem acadêmica o aluno é passivo ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no momento da avaliação onde imperam as provas e testes, por isso, a ela associamos o paradigma objetivista da avaliação. O mesmo vale para o currículo na perspectiva tecnológica quanto ao instrumento de avaliação, a transmissão de conhecimentos e a passividade do aluno.

A perspectiva humanista compreende a avaliação num viés subjetivista ao considerar a autoavaliação como uma das práticas e o professor atuar como facilitador do ensino, tornando o aluno um sujeito participante do processo educativo.

Por sua vez, ao paradigma crítico de avaliação relacionamos o viés reconstrucionista social curricular, por promover a emancipação do sujeito, considerar a comunidade (contexto social) onde este vive e o aluno como ator e autor de todo processo de ensino e aprendizagem e avaliação.

As relações apresentadas e construídas a partir das características das perspectivas curricular e avaliativa neste estudo preliminar de cunho teórico e exploratório, nos dão indícios de que a escolha por uma determinada postura curricular pressupõe um formato de avaliação e de relacionamento entre avaliador e avaliado. Atualmente as reformas e reestruturações curriculares têm dado maior ênfase ao contexto regional, temas transversais e discussões que particularizam e flexibilizam as amarras curriculares, tornando-os mais humanistas e críticos. A exemplo disso, temos respectivamente a discussão da Base Nacional Comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a autonomia dos estados para elaborarem seus próprios documentos, como exemplo. Entretanto, ainda prevalecem posturas avaliativas subjetivas, uma vez que “imperam” uma cultura de nota, de qualidade medida em quantidade e provas. Dessa cultura ainda não faz parte na maioria dos casos a autoavaliação, por exemplo.

A autoavaliação permite que o avaliado reflita sobre seu processo de aprendizagem, permitindo que ele considere sua forma de estudo e seu

empenho, constituindo um novo relacionamento com o conhecimento, que não depende exclusivamente do que é transmitido pelo professor e apresentado nos materiais utilizados. Mas como destaca Grego (2013a), a prática da autoavaliação exige do professor uma cuidadosa preparação e orientação. Pois, ele tem um outro olhar para o aluno que passa a ter um papel mais ativo e reflexivo nesse processo, onde é respeitado cultural e intelectualmente.

Portanto, é importante destacarmos a necessidade de se constituir essa cultura da autoavaliação (e também de outras formas de avaliação que não são objetivas) primeiramente na formação do professor (e do avaliador) e depois introduzi-la pouco a pouco à sala de aula.

Além disso, segundo Casali (2007), a avaliação (educativa) deve ser abrangente, contínua e conjunta, incorporando e integrando qualidade e quantidade e com foco e a associação de ensino, pesquisa e prática social. É importante que ela seja abrangente considerando o contexto e realidade da comunidade e também as qualidades e capacidades individuais e isso implica na sua continuidade, já que não haveria um tempo ou data “avaliável”, mas essa ocorreria a todo o momento. Para o autor, a avaliação também tem de ser conjunta, pois assim como toda aprendizagem é interdisciplinar, o mesmo vale para a avaliação. A razão pela qual ela deve integrar o ensino, a pesquisa e a prática social se relaciona com o nível de aprendizagem a ser avaliado, uma vez que isso varia de acordo com o ciclo de aprendizagem e idade do aluno. A título de exemplo, podemos apontar que:

No ensino superior de cursos universitários, a formação de educadores deve-se fazer-se mediante uma exploração máxima das potencialidades formativas do ensino (stricto sensu, em sua modalidade de aula expositiva), da pesquisa sistemática segundo parâmetros científicos rigorosos, e da prática pedagógica articulada institucionalmente num projeto social e cultural organicamente implantado e sistematicamente acompanhado (avaliação) (CASALI, 2007, p.20-21).

Por sua vez, numa turma de Educação Infantil, os momentos de avaliação estão inseridos às atividades realizadas que integram conhecimentos e situações para “descobrir coisas novas” ou ressignificar elementos e não existe apenas um momento avaliativo, como na perspectiva objetivista.

Finalmente, a avaliação educativa para Casali (2007, p. 21) deve incorporar e integrar a quantidade e a qualidade, ou seja, a quantificação não pode “[...] distorcer o significado do que se ensina-pesquisa-aprende. Um valor atribuído de 0-10 sempre poderá ser visto com uma importância maior do que deve ter”. Além disso, nem sempre a quantificação pode representar o aprendizado do aluno, pois no vestibular, por exemplo, é atribuída uma nota que não considera todo esforço de um ano de estudo ou se no dia da prova de seleção o avaliado estava fisicamente saudável, considera tão somente suas respostas.

As discussões e relações aqui apresentadas são oriundas de conexões epistemológicas, mas na prática todas coexistem na educação. Portanto, não excluem novas interpretações e nem esgotam as reflexões sobre essas temáticas. Como exemplo disso, um currículo pode se dizer crítico, mas utilizar de instrumentos de avaliação baseados nas provas e testes. As conexões aqui

elaboradas, a partir do modelo acima, nos remetem a outros questionamentos que não se encerram na presente pesquisa, especialmente a investigações empíricas (envolvendo por exemplo teste estatísticos de associação entre variáveis) que visem detectar a ocorrência ou não dessas associações em diferentes populações como por exemplo: professores de escolas básicas, professores em formação inicial e professores universitários de diferentes sistemas educacionais ou de diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa exploratória de cunho teórico evidenciou inicialmente a amplitude dos termos “currículo” e “avaliação” e também algumas perspectivas que estão associadas a eles, o que não os torna neutros, uma vez que dependem de quem os elabora, implementa, utiliza e também do envolvimento que o avaliador possui com o avaliado. Nesses fatores reside parte da importância de o professor conhecer não somente as abordagens curriculares e avaliativas, mas também suas características e forma de relação com o sujeito.

Quando nos questionamos inicialmente se a uma abordagem curricular está subentendida uma postura avaliativa, podemos inferir a partir das reflexões aqui apresentadas que isso é verdadeiro, uma vez que cada postura curricular implica em uma forma de relação com o aluno e ao estar fundamentada numa determinada concepção de sociedade também objetiva avaliar o sujeito para que a ela se adeque.

Além disso, observa-se, após as análises e discussões teóricas, que as matrizes curriculares buscam almejar a “formação humana” e/ou “crítica”, mas que a forma predominante de avaliação é com provas e testes, advindos da administração escolar, o que pressupõe uma postura objetivista de avaliação, incoerente com as posturas curriculares defendidas/propostas. Ou seja, nota-se que a postura curricular não é convergente à avaliativa e, por isso, aquilo que se diz não é possível de ser alcançado a partir do que se faz. Por essa e outras razões é necessário que o professor conheça esses campos tão abrangentes, importantes e alvos de críticas, para que a partir disso compreenda se aquilo que está posto é possível de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, para melhor compreender o objetivo de sua atuação, seja ela para seleção, certificação etc.

Acreditamos que a avaliação precisa ser fruto de discussões nas escolas, para que se entenda suas diversas funções, sua amplitude e que os mitos em torno dela sejam destituídos pouco a pouco. É sabido que a avaliação ainda hoje em muitos contextos é punitiva, classificatória, baseada em nota ou que mede o conhecimento, mas isso tudo depende do objetivo ao qual ela está fundamentada e que finalidade ela busca. No caso da escola “[...] a avaliação não é um fim de processo, mas o seu meio: um meio para algum produto final” (CASALI, 2007, p.12, grifo do autor). O produto deveria ser a aprendizagem efetiva e não um “aprovado” ou “reprovado” ou uma nota, o que na prática não significa aprendizado efetivo.

Além disso, avaliação e currículo caminham numa via de mão dupla e a concepção que se tem de um influencia na concepção do outro. Por isso, é de suma importância que o professor conheça qual perspectiva fundamenta seu

trabalho escolar, bem como o papel da avaliação e do currículo para a formação do sujeito e da sociedade que queremos. Se de fato queremos afetar ou mudar uma cultura social e escolar para que esta garanta a qualidade e a equidade educacional, objetivando uma educação para a cidadania, com cidadãos atuantes, conscientes e críticos, precisamos criar uma postura curricular diferenciada e isso também pressupõe um formato de avaliação e de relacionamento entre avaliador e avaliado também diferenciados, mas que caminham na mesma direção.

Como dissemos acima, as conexões aqui elaboradas, não se encerram no presente artigo, mas nos remetem a outros questionamentos, e possibilidades. Uma delas seria aplicá-las empiricamente, por meio de análises quanti-qualitativas incluindo teste de associação de variáveis que podem ser feitos com professores para analisarmos se as concepções sugeridas pelos referenciais teóricos aqui apresentados se reproduz na prática. Entretanto, essa é uma discussão que deixamos para um próximo artigo.

A model for the connections between curriculum and evaluation of learning

ABSTRACT

This article “A model for the connections between curriculum and evaluation of learning” seeks to identify connections between curriculum and evaluation as educational fields whose theories and paradigms, when compared from their approaches. Based on a bibliographical study about concepts and conceptions about curriculum and evaluation and its classifications, we present some correlations, from a model for analysis and possible verification if a curricular posture presupposes an evaluation and relationship format between evaluator and evaluated. The connections made here refer to order questions that are not included in the present research and they can help to understand the importance of teachers knowing the conceptions which bases their practice in order to be able to develop a critical view on it and on the role the evaluation and the curriculum have in the education of the individuals and of the whole society.

KEYWORDS: Curriculum. Evaluation. Theoretical conceptions.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lúvia Maria Fraga (Orgs.) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/363.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Summus, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Currículo e práticas pedagógicas: implicações na formação de professores. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. (Org.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2007, v.1. p. 11-36.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo, SP: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo, SP: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 09-26.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5788/1/Acerca%20da%20articulac%C%A7a%CC%83o%20de%20perspectivas.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa Pressupostos epistemológicos da avaliação Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011. p. 1973-1984. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional: influências do Positivismo, da Fenomenologia e da Teoria Crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 34077-34092. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16635_7462.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. In: COLVARA, Laurence Duarte (Org.) **Caderno de Formação: Formação de Professores – Avaliação Educacional e Escolar**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica / UNESP, 2013a. v.3. p. 92-110.

_____. As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor. In: COLVARA, Laurence Duarte (Org.) **Caderno de Formação: Formação de Professores – Avaliação Educacional e Escolar**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica / UNESP, 2013b. v.3. p. 34-59.

_____. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: COLVARA, Laurence Duarte (Org.) **Caderno de Formação: Formação de Professores – Avaliação Educacional e Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica / UNESP, 2013c. v.3. p. 17-33.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honoratto. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coords.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369—383.

MCNEIL, John. **Curriculum: a comprehensive introduction**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas, SP: Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep162/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p. 93-109.

RODRIGUES, Pedro; MOREIRA, João. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 181-211.

ROTOLO, Eliana. **Normas para citações bibliográficas**. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <<http://heracles.mae.usp.br/citas.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências, e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba, PR: Ibpex, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

WORTEN, Blaine R. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Editora Gente, 2004.

Recebido: 04 dez. 2017.

Aprovado: 05 dez. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v1n1.7466>.

Como citar:

BAGIO, V. A.; PEREIRA, A. L.; COSTA, C. Um modelo para as conexões entre currículo e avaliação da aprendizagem. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 170-190, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7466>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Viviane Aparecida Bagio

Rua Otacília Hasselmann de Oliveira, 68, Jardim Carvalho, 84015-800, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

