

A prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática entre os alunos do 9º ano do Colégio Municipal Álvaro

Henrique Santos em Porto Seguro – Bahia

The Practice of Formative Assessment in the Teaching and Learning of Mathematics Process among the students of the 9th year of Colégio Municipal Álvaro Henrique Santos - Porto Seguro – BAHIA

Ademárcio Santos Oliveira¹

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiências vivenciadas com a prática da avaliação formativa na disciplina de matemática como pesquisa quase experimental, em um contexto escolar predominantemente tradicional, onde o foco da avaliação é a promoção dos alunos, utilizando-se das provas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem'. O caminho percorrido para a realização dessa pesquisa foi a investigação mista, a qual utilizou-se das técnicas da observação participante e do questionário, cujo os dados responderam positivamente a hipótese desta pesquisa: a prática da avaliação formativa terá boa repercussão entre os alunos do 9º ano? Assim, os resultados desta pesquisa possibilitaram a compreensão e fundamentação da teoria da avaliação formativa.

Palavras-chave: avaliação formativa, avaliação tradicional, ensino e aprendizagem.

Abstract: The present work consists of an account of experiences lived with the practice of formative evaluation in the discipline of mathematics as a quasi-experimental research, in a predominantly traditional school context, where the focus of the evaluation is the promotion of the students, using the tests as object Of psychological pressure, under the pretext of being a 'motivating element of learning'. The way forward for conducting this research was the mixed research, which used the techniques of participant observation and the questionnaire, whose data answered positively the hypothesis of this research: the practice of the formative evaluation will have good repercussion among the students of the 9 th year? Thus, the results of this research made possible the understanding and foundation of the formative evaluation theory.

Key words: formative evaluation, traditional evaluation, teaching and learning.

¹ Mestre pela Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay. Licenciado em matemática. E-mail: proademarcio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação formativa tem sido objeto de muito estudo e debate entre autores e teóricos da avaliação da aprendizagem. Estes têm defendido e ressaltado a sua necessidade para um aprendizado mais autônomo e construtivo. Mas, são poucos os relatos de experiências bem ou malsucedidas, das práticas de avaliação formativa desenvolvidas em sala de aula. O que nos leva a entender que, apesar dos avanços que a educação tem alcançado acerca desse tema, esse tipo de avaliação ainda permanece muito no campo teórico. Por isso, não basta o discurso, é preciso a prática. Pois, o contexto atual é direcionado por uma 'pedagogia do exame. Onde este tipo de avaliação mensuradora, classificatória, excludente e punitiva, proporciona uma escola sombria de uma atmosfera aterrorizante.

Diante desse cenário determinou-se a seguinte pergunta problemática: *qual a repercussão da prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática entre os alunos no 9º ano do Colégio Municipal Álvaro Henrique Santos, em Porto Seguro-Bahia?*

Na prática pedagógica da matemática, a avaliação tem, tradicionalmente, se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros. É uma avaliação somativa, que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas.

A importância da matemática para formação do estudante é incontestável, no entanto, é importante ressaltar que o objetivo desta investigação não é discorrer um estudo sobre esta disciplina, e sim, investigar os resultados da prática da avaliação formativa em um contexto escolar predominantemente tradicional.

Certo de que essa ação quase experimental resultaria em fenômenos observáveis, o pesquisador empenhou-se na realização desta pesquisa com o *objetivo geral* de: relatar as experiências da prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática dos alunos do 9º ano.

Os relatos de experiências é uma modalidade de investigação científica, sendo obrigatória a demonstração de uma experiência prática para maior compreensão e fundamentação de uma teoria. Assim, a presente pesquisa, *justifica-se* pela relevância dos relatos das experiências avaliativas formativas, contribuindo para a compreensão e fundamentação da teoria da avaliação formativa.

E para o cumprimento do objetivo geral, elencaram-se outros *objetivos específicos*: identificar o tipo de avaliação utilizada pelos demais professores do 9º ano; aplicar a prática

da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática; registrar os comportamentos e atitudes dos alunos durante o processo de avaliação formativa; determinar o grau de satisfação e a opinião dos alunos em relação à relação as suas experiências com a avaliação formativa; verificar as percepções dos coordenadores e demais professores do 9º ano quanto a prática da avaliação formativa na disciplina de matemática.

Diante do problema desta pesquisa determinou-se verificar as seguintes *hipóteses*: a prática da avaliação formativa terá boa repercussão entre os alunos? - A prática da avaliação formativa não terá boa repercussão entre os alunos?

Fundamentação teórica

O processo de ensino e aprendizagem é a prática pedagógica que constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, rica em valores e significados, pois a questão metodológica se torna, muitas vezes, tão essencial quanto o conhecimento (Leal, 2004).

A aprendizagem é parte de um processo social de comunicação - a Educação -. E segundo Drouet (2002), a aprendizagem apresenta os seguintes elementos fundamentais para a sua ocorrência:

- *Comunicador ou emissor*, representado pelo professor;
- *Mensagem*, que é o conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos.
- *Receptor* da mensagem, que é o aluno.
- *Meio ambiente*, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante o papel desses quatro elementos no processo de ensino-aprendizagem. Se qualquer um deles falhar, haverá um obstáculo à comunicação, o que poderá causar problemas de aprendizagem.

Podem-se determinar outros quatro fatores determinantes da aprendizagem escolar: a atenção, frequência, realização das atividades e a negociação.

Conforme Fernandez (2001), a palavra *atenção* vem do verbo atender e atender é cuidar. Assim, a atenção está vinculada a um aspecto sócio-afetivo de vínculo com o outro, sendo construída a partir do modelo do adulto.

Quanto à *frequência*, a LDB, assegura que compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: “zelar, junto aos pais ou responsáveis,

pela frequência à escola”. Porque a frequência escolar está diretamente relacionada ao bom desempenho do aluno.

Quanto à realização das atividades. Em classe e extraclasse, a realização de atividades, influencia diretamente no aprendizado dos alunos, desperta a criatividade, além de estimularem a busca pelo conhecimento.

Quanto à negociação. A negociação rompe com as dicotomias, busca articulações entre elementos contraditórios e antagônicos e produz novos significados. (Hadji, 2001, p. 34-35).

Assim esses elementos fundamentais mais os fatores citados acima, viabilizam uma verdadeira e significativa aprendizagem. Mas como verificar se houve ou não a aprendizagem? Agora entra em cena *a avaliação, como parte, também, fundamental do processo de ensino e aprendizagem.*

A prática da avaliação é muito antiga, se considerarmos seu uso informal como por exemplo, avaliar se uma laranja é doce ou azeda, se o tempo está quente ou frio, ela é tão antiga quanto o próprio ser humano. E em relação ao uso formal, ela já era praticada muitos séculos antes de Jesus. Segundo Ebdel e Darim (1960), em 2205 a. C., grande Shun, um grande imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, visando promove-los ou demiti-los.

Mas, os estudos em avaliação da aprendizagem, de maneira mais sistematizada só ganharam maior relevância no século XIX com a escola pública obrigatória (Santos, 2003b).

Bloom e outros autores (1983) classificaram a avaliação em três tipos, sendo eles: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Haydt (2008), é realizada ao início dos estudos e contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial. *A avaliação formativa* tem seu foco no processo ensino-aprendizagem, não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação.

A avaliação somativa visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo tendo a função de classificar o aluno e quantificar este processo avaliativo (Haydt, 2008, p. 32).

Estes três modelos quando praticados de maneira conjunta, contribuem significativamente, porém, como já foi dito, a prática deste último modelo como único tipo de avaliação em todo processo ensino ainda é predominante. Mas são cada vez maiores as

discursões e trabalhos sobre a avaliação formativa, a qual, também, é chamada de avaliação mediadora, avaliação libertadora, dialética, entre outros.

Segundo Hofmann (2000) a avaliação mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

Para Perrenoud (1999, p. 78), a avaliação formativa compreende “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

No entender de Vasconcellos (1994, p 43): Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Para Luckesi (1995, p. 172), a avaliação formativa, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

METODOLOGIA

A pesquisa elaborada de maneira sistemática e rigorosa contribui para a construção e reconstrução do conhecimento, enriquecendo a teia do saber. Contudo, para que ela se desenvolva e se desvende os fenômenos, faz-se necessário seguir um caminho, eleito em função dos objetivos a serem alcançados.

Assim, para a realização do presente trabalho, elegeu-se como caminho a *investigação com enfoque misto ou quali-quantitativa*. Essa escolha justifica-se pelo objetivo do pesquisador em obter informações de maior profundidade e ao mesmo tempo maior amplitude do problema investigado.

Quanto aos *instrumentos qualitativos*, nesta pesquisa, cujo um dos objetivos foi registrar os comportamentos, reações e atitudes dos alunos, elegeu-se a *observação* que, “é um método de investigação e, ao mesmo tempo, técnica de coleta de dados” (Alvarenga, 2014). A observação consiste em usar a concentração das faculdades mentais (sentidos), sobre uma coisa, fonte ou fenômeno com o objetivo de coletar dados e conhecimento (Prette, 2004). A modalidade da observação foi a *participante*.

Quanto aos *instrumentos quantitativos*, adotou-se para coletar as opiniões dos alunos e o grau de satisfação em relação à prática avaliativa foi o *questionário*, que pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesse, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2008).

Os *sujeitos* investigados são os estudantes do 9º ano do Colégio Municipal Álvaro Henrique Santos, cuja *população* corresponde a 200 alunos, com idade média entre 13 a 18 anos, pertencentes a família de baixa renda, cuja a maioria mora nos arredores da escola contexto da pesquisa.

Segundo Sampieri (2014), uma pesquisa pode apresentar-se, simultaneamente com amostra probabilística e por orientação de propósitos. Este trabalho teve amostra *probabilística*, pois, cada um dos integrantes do universo, 200 estudantes do 9º ano, tiveram a mesma possibilidade de integrar a amostra. E de acordo com a fórmula $(200 * 0,9604 / 0,9604 + (199) * (0,0025))$ esta *amostra foi de 66%* da população, o que representa uma média de 132 estudantes, correspondendo a 4 turmas, das quais 2 matutinas foram definidas através da *técnica de amostragem aleatória simples*, por meio de sorteio, e as 2 únicas turmas vespertinas foram definidas por *orientação de propósitos* da pesquisa sendo escolhidas automaticamente, viabilizando, assim, a pesquisa com a logística de duas turmas por turno.

Quanto aos procedimentos, após a solicitação da autorização da escola para a realização da investigação, realizou-se a coleta de dados, através das técnicas/métodos adotados nesta pesquisa, a observação participante e os questionários. Os mesmos foram aplicados na seguinte ordem: questionário I, observação participante e questionário II para os alunos.

Após a coleta dos dados realizou-se as seguintes análises: leitura analítica e análise descritiva, estatística descritiva, estatística conclusiva, comparativa e inferencial.

RESULTADOS

Decidiu-se utilizar um quadro descritivo, contendo o resumo dos fenômenos observados durante as 3 aplicações da avaliação formativa nas quatro turmas investigadas (902, 904, 906 e 907).

Quadro X Resumo dos fenômenos observados nas avaliações formativas

Reação dos alunos diante do anúncio da avaliação formativa			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Turma 902, 904, 906 e 907	Expressaram reações de preocupação e medo	A reação predominante foi de prontidão com poucos sinais de preocupação	Reagiram com total prontidão e satisfação
Comportamentos durante a realização da avaliação formativa			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Turma 902, 904, 906 e 907	Houve comprometimento de todos na, mas com um alto índice de pesca (cola), 27 casos ao todo.	Comprometimento de todos, porém com uma grande redução dos casos de pesca, apenas 1 caso considerando todas as turmas	Comprometimento de todos os alunos com apenas 2 casos de pesca
Comportamentos após a aplicação da avaliação formativa			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Turma 902, 904, 906 e 907	<p>Durante a correção coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Pouca comemoração com os acertos Muito receio em declarar os erros <p>Durante a intervenção Atenção de todos</p>	<p>Durante a correção coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Muita comemoração com os acertos Quase nenhum receio em declarar os erros <p>Durante a intervenção Atenção de todos</p>	<p>Durante a correção coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Muita comemoração com os acertos Nenhum receio em declarar os erros <p>Durante a intervenção Atenção de todos</p>

Fonte: Dados da pesquisa 2017

Após a análise dos comportamentos das turmas, observados durante o processo da prática da avaliação formativa, podemos concluir que; os alunos não deram credibilidade à avaliação formativa enquanto não se familiarizaram com ela no sentido prático, concreto e palpável.

Pois, mesmo após a avaliação formativa ter sido, teoricamente, explicada para os alunos, sobre sua função mediadora, diagnóstica e não punitiva, o que logo foi aprovado por todos eles com palmas e afirmações positivas, demonstrando que haviam compreendido, quando a avaliação formativa foi anunciada em uma data posterior, eles reagiram como se

estivessem diante do anúncio de uma avaliação tradicional, com preocupação e medo. Se, por exemplo, este comportamento tivesse ocorrido em apenas uma turma, seria fácil inferir que eles tivessem se esquecido do significado formativo da avaliação proposta, mas, essas reações ocorreram de modo similar em todas as quatro turmas. Dessa forma pode-se concluir que os alunos associaram a avaliação formativa à avaliação tradicional, modelo o qual estão habituados a realizar. Só a partir da primeira experiência prática da prova escrita formativa é que os alunos a aceitaram com confiança e sem medo.

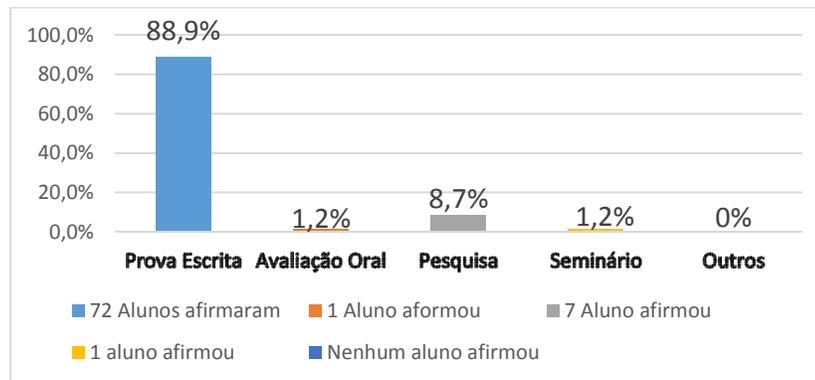
Conclui-se, também, que os alunos, no decorrer do processo avaliativo, tomaram consciência da relevância de seu papel na construção de sua própria aprendizagem. O que pode ser constatado, tanto através do empenho deles na realização das avaliações formativas como nas demais atividades proposta em classe e extraclasse. Mas a principal evidencia dessa consciência foi a significativa redução dos casos de pesca (cola), procedimento o qual, intencionalmente, em nenhum momento foi repreendido pelo professor. Para compreender, considerando a primeira avaliação, ao todo, nas quatro turmas, foram observados 27 casos de pescas do tipo ‘mera transmissão de respostas’, enquanto na segunda e na terceira avaliação, ao todo nas quatro turmas foram observados apenas 3 casos de pesca (cola). E nestes, diferentemente dos 27 casos da primeira avaliação, os alunos explicavam o exercício um para o outro, ao invés de simplesmente passar a resposta. Ou seja, os alunos estavam comprometidos com a aprendizagem.

Nesta pesquisa, constatou-se também, que houve um crescimento considerável dos alunos quanto a compreensão do erro como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. Pois, na segunda e terceira avaliação, em todas as turmas, observou-se que, quando erravam uma determinada questão, os alunos declaravam os próprios erros sem o menor receio, mostrando que eles não mais associavam o erro ao fracasso, o que é comum na avaliação tradicional, onde “[...] o erro é compreendido como demarcação do não saber, do não conhecimento, do errado, da falha, do fracasso, do impossível e do conhecimento como algo inalcançável” (Teixeira; Nunes, 2008, p. 75).

Ao analisar os procedimentos dos alunos, também, percebeu-se que os combinados estabelecidos entre o professor e os alunos, em relação à frequência, atenção e realização das atividades, tiveram um significativo sucesso, evidenciado pelo baixo número de faltas, pelo empenho na realização das atividades e principalmente pela atenção prestada às explicações dos conteúdos, tanto momento da exposição de novos assuntos quanto na intervenção dos pontos não aprendidos.

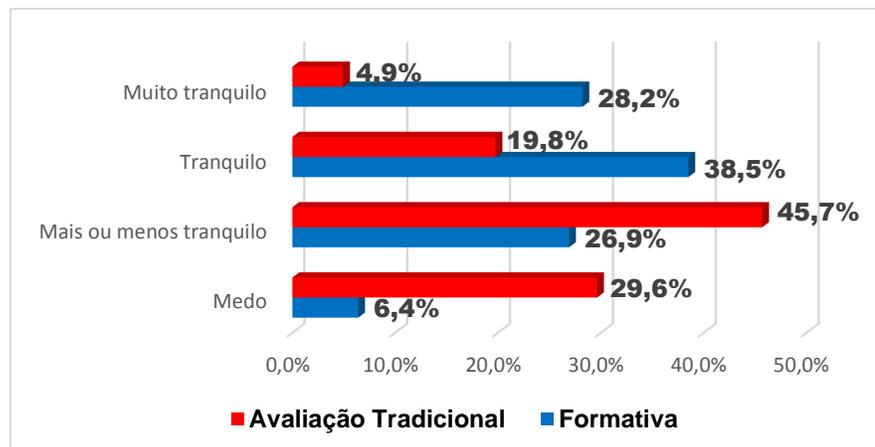
Os principais dados quantitativos estão apresentados graficamente através dos gráficos e tabela abaixo. Esses dados correspondem aos questionários I (Apêndice A) e ao questionário II (Apêndice B).

GRAFICO 1 Tipo de avaliação mais praticado pelos professores



Fonte: Dados da Pesquisa 2017

GRÁFICO 2 Estado emocional ao realizar avaliação tradicional e formativa



Fonte: Dados da Pesquisa 2017

TABELA 1 Estado emocional dos alunos quanto aos erros das questões na avaliação tradicional e formativa

Categoria das respostas	Avaliação Tradicional		Avaliação Formativa	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Tranquilidade	4	4,9%	39	50%
Chateação	5	6,2%	9	11,5%
Raiva	14	17,3%	2	2,6%
Medo	14	17,3%	3	3,8%
Tristeza	18	22,2%	8	10,3%
Decepção	16	19,8%	10	12,8%
Incompetência	3	3,7%	2	2,6%
Perda	7	8,6%	5	6,4%
TOTAL	81	100%	78	100%

Fonte: Dados da Pesquisa 2017

Análise dos dados dos questionários I e II

Segundo Luckesi (2002) avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, e dentre os vários tipos de avaliação a prova escrita é mais comum na prática docente. E isto pode ser confirmado nesta pesquisa, conforme mostra o gráfico 2, onde 88,9% dos alunos afirmaram que a prova escrita é o tipo de avaliação mais utilizada pelos professores. Os quais a utilizam, ainda, como instrumento baseado em um modelo tradicional, principalmente “como forma de controle e autoritarismo” (Gadotti, 1990).

O gráfico 2 apresenta uma comparação entre a avaliação tradicional e a formativa, quanto ao estado emocional dos alunos ao realizá-las. Percebe-se que em relação à avaliação tradicional, os dois sentimentos de maior predominância é o de *mais ou menos tranquilo*, com 45,7% e o de *medo* com 29,6%. Enquanto na avaliação formativa os dois mais predominantes são o *tranquilo* com 38,5% e o de *muito tranquilo* com 28,2%. Revelando que os alunos se sentiram muito mais a vontade ao realizar a prova formativa.

Na tabela 3, também, apresenta uma comparação entre os dois modelos avaliativos, quanto ao sentimento de tranquilidade diante dos erros da prova, nota-se que em relação a avaliação tradicional apenas 4,9% dizem ficar tranquilos, Já em relação à avaliação formativa, 50% dos alunos sentem tranquilidade quanto aos erros.

Através da análise dos dois questionários percebe-se que a prática da avaliação formativa foi muito positiva, pois, os alunos se sentiram a vontade em realizá-la e não tinham medo de errar suas questões.

CONCLUSÃO

Considerando o contexto da avaliação da aprendizagem atual, no qual o modelo tradicional, ainda, é fortemente predominante, implementar a prática de uma avaliação, a qual não se baseia na mensuração do saber nem na classificação dos alunos, consiste em um grande desafio.

Mas, o resultado desta pesquisa, que consistiu na prática da avaliação formativa como uma pesquisa quase experimental, mostrou que esse desafio pode ser superado. Os alunos, além de dar credibilidade à avaliação formativa, declararam-se muito satisfeitos e avaliaram a sua prática como excelente; compreenderam o erro como elemento importante no processo educativo; e apresentaram bom rendimento de aprendizagem.

Esses resultados comprovam a hipótese como positiva, ou seja, *houve uma boa repercussão da prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 9º ano do Colégio Álvaro Henrique Santos.*

Os objetivos específicos, que encaminham e facilitam a tarefa no processo da investigação, foram plenamente alcançados.

O primeiro objetivo da pesquisa: *identificar o tipo de avaliação utilizado pelos demais professores do 9º ano*; foi alcançado quando se aplicou o questionário I.

Quanto ao segundo objetivo: *inserir a prática da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem de matemática dos alunos do 9º ano*; foi alcançado no momento do estabelecimento das negociações entre o professor-pesquisador e os alunos quanto à nova proposta avaliativa, e no momento da realização das três avaliações formativas propostas nos procedimentos desta investigação. O registro dos comportamentos dos alunos diante dessas três avaliações, constituiu-se o alcance do terceiro objetivo: *registrar os comportamentos e as atitudes dos alunos durante o processo de avaliação formativa.*

O quarto objetivo: *determinar o grau de satisfação, as opiniões e as experiências dos alunos quanto à avaliação formativa*; foi alcançado quando com a aplicação do questionário II.

Ao apresentar o informe final deste trabalho, que é a comunicação do produto do

processo da investigação, alcançou-se o objetivo geral desta pesquisa: *relatar as experiências da prática da avaliação formativa nas turmas do 9º ano do Colégio Álvaro Henrique Santos.*

A sociedade, que como um todo acredita que a avaliação quando é realizada no sistema tradicional torna-se mais eficiente e responsável por uma escola mais competente, e a os professores que que oferecem resistência em modificar suas práticas avaliativas, seja por medo da mudança ou por falta de conhecimento, enxergam o modelo de avaliação formativa como utopia. Desse modo, os resultados das experiências desta pesquisa contribuem para a compreensão e para a fundamentação da teoria da avaliação formativa, colaborando a outros pesquisadores como um potencial exemplo para demais estudos e vivências.

RECOMENDAÇÕES

Para pesquisas futuras, recomenda-se um trabalho dirigido à secretaria de educação e/ou outras instituições responsáveis pela regulação do ensino no município, com uma nova proposta avaliativa, que supere o sistema de promoção dos alunos apenas por meio de notas. E que se apresente uma metodologia que coloque os alunos em condições de igualdade quanto a aprovação, respeitando as limitações e as diferentes habilidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, E. (2014). Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa. (Versão em português, Cesar Amarilhas). *Assunção, Paraguai.*
- Anastasiou, L., e Alves, L. (2003). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Univille.
- Brasil (2010) Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Depresbiteris, L. (1989). O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. EPU.
- Drouet, R. (2002). Aprendizagem: conceitos básicos. *Distúrbio da aprendizagem*, 4.

- Esteban, M. (2002). O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso o escolar Ed. DP&A, Rio de Janeiro, RJ Brasil.
- Hadji, C. (2001). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. (1992). Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. In Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Educação & Realidade.
- Hoffmann, J. (2001). Avaliar para promover: as setas do caminho. Mediação.
- Hoffmann, J. (2005). O jogo do contrário em avaliação. Mediação..
- Hoffmann, J. (2006). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade (Vol. 11). Porto Alegre: Mediação.
- Kramer, S. (2000). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. Editora Atica.
- Leal, R. (2004). A discussão contemporânea do saber-fazer do professor. Fortaleza, CE: Mimeo.
- Libâneo, J. (1998). Adeus professor, adeus professora?. Cortez Editora.
- Libâneo, J., & Pimenta, S. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, 20(68), 239-277.
- Luckesi, C. (1994). Filosofia da Educação. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.
- Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Cortez editora.
- Pecotche, C. (1987). El mecanismo de la vida consciente. Editorial Logosófica.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Artmed.

- Perrenoud, P. (2000). novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, C. (1991). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus
- Vasconcellos, C. (2010). Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança; por uma práxis transformadora (No. 6). Libertad.
- Vasconcellos, C. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000. Coleção Pedagógicos do Libertad, 3.
- Vasconcellos, V., e Valsiner, J. (1995). Perspectiva co-constitutivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artmed.
- Vergani, T. (1993). Um horizonte de possíveis sobre uma educação matemática viva e globalizante.
- Weisz, T. (2009). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002. Palavra de Professor.