

BUSCANDO DIÁLOGOS PARA UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Elias Bezerra de Souza ¹
Eliane Regina Martins Batista ²
Samuel Anselmo Filho ³

RESUMO

No âmbito da educação e do ensino a avaliação da aprendizagem juntamente com o planejamento e seu desenvolvimento constituem componentes fundamentais do ato pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste estudo, a avaliação é abordada sob o viés de ato investigativo, tanto das condições dos alunos no contexto histórico-social quanto da prática docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como referencial teórico: Luckesi (2011; 1995), Hoffmann (2013; 2005), Perrenoud (1999); Esteban (2003), Behrens (2011), Caldeira (2000), Romão (2005), Vasconcelos (2008), Sobrinho (2005), Ponte (2002), Alarcão (2001) e Souza (2015; 2012). A partir disso definimos três eixos de análise: as lógicas da avaliação da aprendizagem; definições e propósitos da aprendizagem escolar; e a postura docente investigativa sobre o ato de avaliar. O estudo evidenciou que atualmente há dissonância entre teoria e prática avaliativa; em muitas instituições escolares a avaliação ainda é praticada e vivenciada de forma classificatória, em detrimento da preocupação com a aprendizagem formativa, o que demonstra a necessidade e importância da investigação como um dos fundamentos basilares da avaliação da aprendizagem escolar e da prática docente.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem escolar, Postura docente, Ato investigativo.

INTRODUÇÃO

Em qualquer nível e modalidade de ensino a avaliação se faz presente enquanto componente do ato pedagógico e está vinculada ao conhecimento, a concepções filosóficas, a epistemologias pedagógicas, a políticas sociais, a relações sociais, a formação profissional e a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa de cunho bibliográfico que está diretamente relacionada ao nosso objeto de estudo do projeto de dissertação do curso de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enfocamos a temática da avaliação da aprendizagem sob o viés da postura investigativa do professor no desenvolvimento e operacionalização do processo avaliativo vinculado ao ensino e aprendizagem escolar. O que significa que nosso objetivo é compreender

¹ Mestrando do de Ensino de Ciência e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, (autor principal) eliasdesouza.bezerra@gmail.com;

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora Adjunta (orientadora) na Universidade Federal do Amazonas, eliane_rm@ufam.edu.br;

³ Mestrando do de Ensino de Ciência e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, samuelanselmofilho@gmail.com;

as proposições acerca da avaliação da aprendizagem e provocar uma reflexão crítica sobre o tema, com o intuito de possíveis melhorias no âmbito da educação e do ensino.

A aversão a postura docente reprodutiva irrefletida que caminha para a exclusão dos estudantes e a possibilidade de uma prática docente capaz de dar sentido e significado a aprendizagem escolar foi o que nos levou a decisão pela escolha da abordagem deste estudo, assentada na reflexão-crítica e com atitude investigativa.

A base teórica desenvolvida neste texto é discutida nos tópicos abaixo. Reforçamos que nossa opção por estes teóricos evidencia não somente uma necessidade primeira de conhecer o que foi produzida pelos pesquisadores da área da educação, deu-se sobretudo pela aproximação com nosso entendimento de que a avaliação necessita ser compreendida em uma perspectiva oposta a avaliação excludente e discriminatória.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho a metodologia que orientou o seu desenvolvimento foi a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), haja vista que partiu da necessidade de compreendermos as proposições de diferentes autores acerca da avaliação da aprendizagem.

O que requereu uma aproximação com estas produções por meio da leitura, seleção de descritores comum e organização de eixos. A partir disso foi possível organizar a análise com base nos temas que se destacaram em nossa leitura, os quais foram organizados em três eixos nos resultados e discussões: as lógicas da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 1995; ESTEBAN, 2003; HOFFMANN, 2013); revisitando definições e propósitos da avaliação da aprendizagem escolar (BEHRENS, 2011; LUCKESI, 1995, 2011; CALDEIRA, 2000; HOFFMANN, 2013; ROMÃO, 2005; VASCONCELOS, 2008); buscando um diálogo entre a avaliação da aprendizagem escolar e a investigação crítica (HOFFMANN, 2005; SOBRINHO, 2005; SOUZA, 2015, 2012; PONTE, 2002; ALARCÃO, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: DIALOGANDO COM OS AUTORES

Nas obras selecionadas foi possível evidenciar eixos que problematizam questões que se aproximam do nosso estudo que pretende analisar a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado sobre a avaliação da aprendizagem escola do Instituto Federal do Amazonas-IFAM *Campus* Lábrea, as quais são abordadas nos subtemas a seguir:

As lógicas da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar

É interessante observar que os autores (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 1995) destacam que a avaliação não é uma prática exclusiva ou própria da contemporaneidade, surge nos séculos XVI e XVII, na época Moderna evidenciando seus interesses no processo de escolarização.

Fazendo referência ao seu surgimento, Philippe Perrenoud lembra que “A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória” (PERRENOUD, 1999, p. 09).

Cipriano Luckesi esclarece que “Tais práticas já estavam escritas nas pedagogias do século XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram até hoje” (LUCKESI, 1995 p. 22). Este autor afirma também que “Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche⁴”, lembrando que na avaliação da aprendizagem escolar quem determina as formas de realização das provas e exames é o sistema de ensino e o professor, que quase sempre desconsideram o que foi ensinado e a forma como foi ensinado.

Então podemos considerar que avaliação não é algo neutro e sem sentido, está interligada a interesses social, políticos e econômicos, os quais exigem profissionais qualificados, portanto, cabe a escola iniciar este processo de seleção. Para isto, há relações didático-pedagógicas que legitimam a avaliação, os quais perpassam os conteúdos, métodos de ensino e os instrumentos. O que nos leva a concordar com Hoffman ao dizer que “É secular o massacre dos estudantes em nome do uso de testes e outros procedimentos comprovadamente falhos no que diz respeito a uma compreensão mais ampla da sua aprendizagem” (2005, p. 12). Infelizmente é o que se observa ainda hoje na realidade de muitas escolas brasileiras.

Realçar as lógicas que subjazem as práticas avaliativas é um ponto crítico assinalado nas obras destes autores, considerando que há críticas intensas aos procedimentos e instrumentos de avaliação.

Usando o termo “avaliação entre duas lógicas” Perrenoud (1999) afirma que no sistema educativo a avaliação assume o centro das contradições, articulando-se constantemente entre a lógica seletiva e a formativa. A primeira, a serviço da seleção, da criação de hierarquias de

⁴ Por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. (LUCKESI, 2003, p. 23).

excelência, da certificação como modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. A segunda, a serviço da aprendizagem, a qual denomina avaliação formativa. No seu modo de pensar, a contradição entre o espírito formativo e o espírito certificativo não pode ser suprimida facilmente, concluindo pela coexistência, mais ou menos pacífica, dessas duas lógicas avaliativas.

Maria Tereza Esteban entende que a avaliação é indispensável ao processo de escolarização. Reconhece a necessidade de se continuar avaliando, mas diz também que as críticas intensas aos procedimentos e instrumentos de avaliação usados nas escolas sinalizam a necessidade de novas diretrizes ou propostas de ação, com alternativas de práticas capazes de “evitar que a perspectiva técnica continue colocando na sombra a perspectiva ética” (ESTEBAN, 2003, p. 10). Percebendo isto como uma situação de tensão entre continuidade e ruptura, sugere a construção de uma avaliação democrática comprometida com uma pedagogia da inclusão, englobando as alternativas de avaliação pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural e democrática.

Como possibilidade de superar a lógica da seletividade e reducionista da avaliação, Hoffmann traz a perspectiva mediadora, na qual “a relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem.

Esta concepção, em que a autora afirma que é fundamentada nos princípios da avaliação formativa está vinculada a uma prática não classificatória, em que o professor exerce um papel mediador. Explica ainda que “Mediação é interpretação, diálogo, interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo” (HOFFMANN, 2013, p. 101-102). Sua concepção mediadora agrega o componente investigativo no processo avaliativo, conforme diz: “No acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações dos alunos em situação de testagem e de aprendizagem, encontra-se a essência do processo avaliativo mediador, enquanto investigação da complexidade educativa” (HOFFMANN, 2005, p. 131). Também Cipriano Luckesi (2011), em seu livro *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*, enfoca a avaliação numa perspectiva formadora sob uma abordagem crítica, construtiva e investigativa aproximando-se do que propõe Hoffmann.

Revisitando definições e propósitos da avaliação da aprendizagem escolar

Outro aspecto destacado nas obras são as definições e propósitos da avaliação. É preciso que os educadores tenham clareza dos objetivos que orientam o ato educativo, este é um alerta feito por Behrens quanto aborda o desenvolvimento da avaliação na prática educacional tradicional que se limita a buscar

[...] respostas prontas e não possibilita a formulação de perguntas. Esse fator impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores. A avaliação, de maneira geral, única e bimestral, contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão (BEHRENS, 2011, p. 43).

Já a pedagogia escolanovista, ainda de acordo com Behrens, privilegia a auto-avaliação, uma vez que o aluno é considerado a parte mais importante do processo de ensino e de aprendizagem, não podendo ser avaliado por outro, senão que ele mesmo faça sua própria avaliação crítica.

Luckesi afirma que “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p. 18). E mais que isto, lembra que tanto pais quanto sistemas de ensino, professores e alunos têm suas atenções voltadas para a aprovação ou reprovação do estudante, visando sua passagem ou não de uma série ou nível de escolaridade para outro, em detrimento da preocupação com a aprendizagem formativa. Nessa perspectiva a avaliação é vista como um fim para se alcançar notas e não como oportunidade de aprendizagem formativa. A este respeito Caldeira esclarece:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA 2000, p. 122).

Nessa perspectiva a avaliação da aprendizagem está sempre atrelada a uma concepção filosófica que determina princípios educacionais e orienta teorias pedagógicas. Por sua vez as epistemologias pedagógicas determinam a prática docente e as respectivas diretrizes para o processo avaliativo.

Na sua perspectiva formativo-mediadora-crítica e investigativa Hoffmann declara: “Como apaixonada leitora que sempre fui, como professora, avaliadora e sobretudo educadora, insisto que avaliar é ler o aluno no seu texto e contexto, é interpretar esse ‘texto’ buscando nas entrelinhas o sentido para a ação educativa” (HOFFMANN, 2013, p. 129). Isto porque para ela, “Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, que nos

remetem à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução” (op. cit., p. 125).

Trazendo a avaliação na perspectiva dialógica, fundada na educação libertadora freireana, Romão diz que “a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de ‘erros’, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador” (ROMÃO, 2005, p. 88).

Vasconcelos na sua concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar indaga se o problema está na avaliação em si ou no tipo de avaliação que se vem fazendo. Define a avaliação como “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” (VASCONCELOS, 2008, p. 53).

Luckesi na sua abordagem crítica e construtiva trata do “significado da avaliação da aprendizagem como um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir* no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 150, grifo do autor).

Observamos que os autores citados enfatizam a necessidade de perspectivas e abordagens que possibilite a formação cidadã e integral dos estudantes, a saber: formativo-mediadora-crítica e investigativa (HOFFMANN, 2013); educação libertadora (ROMÃO, 2005, concepção dialética-libertadora (VASCONCELOS, 2008); abordagem crítica e construtiva (LUCKESI, 2011).

Entendemos que as instituições de ensino e os professores necessitam conhecer e compreender a relevância destas abordagens no processo educativo, além disso, rever as práticas reprodutivas, as quais não favorecem a autonomia e aprendizagem dos estudantes e que estão alicerçadas em pedagogias excludentes. O que implica revisitar as definições e propósitos da avaliação da aprendizagem escolar tendo em vista a promoção do diálogo e da investigação da prática docente.

Buscando um diálogo entre avaliação da aprendizagem escolar e a investigação crítica da prática docente

Como já dissemos, nosso objetivo é compreender as proposições acerca da avaliação da aprendizagem e provocar uma reflexão crítica sobre o tema, com o intuito de possíveis melhorias no âmbito da educação e do ensino. Para isto, buscamos destacar nas obras o viés investigativo do docente no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem escolar, por entendermos ser fundamental que a investigação seja desenvolvida em pelo menos duas vertentes (o ser discente e a prática docente), levando-nos a definir dois eixos de análise: investigar sobre o discente no seu contexto social e investigar a prática.

- *Investigar sobre o discente no seu contexto social*

Neste eixo particularmente, Hoffmann verifica que “o que perigosamente se observa é que o educando vive, muitas vezes, o anonimato em sala de aula. Ou seja, não é verdadeiramente ‘olhado’ em sua realidade concreta, em seus sentimentos, assim como não se procura entender suas perguntas, suas hipóteses, sua particular trajetória de construção de conhecimento” (HOFFMANN, 2005, p. 15).

Há o reconhecimento de que o estudante é invisibilizado, ou seja, não conhecemos com propriedade os nossos alunos e os contextos diversos que pertencem, o que nos leva a permanecer com um ensino e uma avaliação homogeneizadora, que infelizmente poderá acarreta o fracasso escolar.

No texto *Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*, José Dias Sobrinho, ao tratar da complexidade e papel social da avaliação, indaga sobre a definição de avaliação, seu modelo, e a qual sociedade se destina. Vejamos como este autor coloca esta questão:

Que é avaliação, qual, para qual sociedade [...]. Toda epistemologia está banhada em visões de mundo, toda visão de mundo justifica e induz comportamentos, na vida privada e na pública, e busca a construção de um certo tipo de sociedade, um certo tipo de futuro. Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos... (SOBRINHO, 2005, p. 16).

Aqui se apresenta o primeiro objeto de investigação no planejamento e desenvolvimento da avaliação da aprendizagem na escola. É urgente questionarmos: Qual a base epistemológica da avaliação que propomos? Qual a ideologia político-social que perpassa a avaliação? Qual a lógica operacional e instrumental da avaliação? Qual visão de mundo? Qual sociedade? Quais

sujeitos? Quais valores? São pontos de partidas, que não estando explicitados precisam ser investigados.

Essa postura investigativa é necessária, já que nos ajuda a compreender que a importância, a função e o sentido da avaliação vão além do espaço de uma sala de aula, de uma escola, de um município, de um programa, e até mesmo de um país. É necessário entender que formamos sujeitos nas suas realidades, mas para possivelmente habitarem outras realidades e, para isto, precisam estar preparados.

O que é essencial para Souza (2015, p. 74) ao relatar que é “impressionante como a educação que visa mediar o processo educativo-pedagógico é cega quanto ao conhecimento sobre o educando, seus ideais de vida, sua concepção de HOMEM, seus potenciais cognitivos, suas limitações etc.”. Diz ainda Souza que:

Aos docentes compete, fundamentalmente, conhecer o contexto sociocultural em que atuam: a história, a cultura, as condições sociais, a infraestrutura do sistema de ensino e, mais importante ainda, procurar conhecer o melhor possível os acadêmicos e suas filosofias de vida, suas visões de mundo, de homem de conhecimento, de educação, sem jamais perder de vista a questão das limitações e disponibilidade de cada um. E, conhecendo tudo isto, possam planejar suas atuações pedagógicas de formas mais adequadas, mais capazes de possibilitar a construção da autonomia (SOUZA, 2012, p. 19).

Em outras palavras, é preciso conhecer antes, para intervir depois. O que significa que é pertinente investigar a realidade e as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que também influenciam na educação escolar, na vida dos alunos e dos professores, as quais são perpassadas por histórias individuais e coletivas que constroem a estrutura viva e dinâmica da escola.

- *Investigar a prática*

Outro eixo que foi realçado nas obras é o que aponta para a necessidade de investigar a prática docente. Todo professor que valoriza a docência tem uma prática reflexiva, inquiridora, sistêmica e rigorosa de si mesmo. Investigar-se é um exercício permanente de reflexão e autocrítica.

Conforme assinalado por Ponte (2002), o professor, na sua missão, quer seja no planejamento, na condução ou na operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, ou ainda na sua contribuição para a construção do projeto educativo da escola e para desenvolvimento da relação com a comunidade, em todos os níveis ele se depara com situações problemáticas e particularidades que apenas a experiência profissional não é suficiente para resolver satisfatoriamente. Daí surge a necessidade de construir caminhos investigativos que o ajudem a lidar com os problemas da sua prática.

Isabel Alarcão sustenta que todo bom professor necessita ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação à sua prática diz que:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (ALARCÃO, 2001, p. 06).

Disso podemos concluir que ao refletir e questionar-se sobre sua prática o professor deve perguntar sobre o que a fundamenta, em que direção ela caminha, a quem ela serve. Além disso, é importante buscar conhecer como os alunos, os pais, a escola e a comunidade percebem sua prática. Particularmente sobre sua prática de avaliação, cabe investigar seu impacto na aprendizagem e para a formação dos alunos, se guarda relação com os objetivos educacionais, se dialoga com os conteúdos trabalhados. Nessa perspectiva, Souza lembra que:

Cabe ainda aos educadores deixarem de apenas repetir o palavreado dos livros e textos e serem mais críticos, mais dialógicos e mais práticos. Essa prática exige, inclusive, saber orientar [...] para a compreensão e não para a memorização. Exige do educador a capacidade de construir opções metodológicas em função da realidade dos acadêmicos, da complexidade do conteúdo, e do contexto da comunidade educacional (2012, p. 20).

Assim, no caso da avaliação da aprendizagem escolar, a investigação pode, além de levar à superação da ignorância a respeito do educando, proporcionar possíveis melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem e maior compreensão da realidade: Como é? E como funciona? Por outro lado, oportuniza ao professor o exercício reflexivo e crítico da sua prática, o que pode favorecer o desenvolvimento de uma postura de um profissional que criticamente questiona e se questiona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia levantada evidenciou que ainda nos dias atuais há uma dissonância entre as reflexões e resultados das pesquisas destes pesquisadores e a prática pedagógica. Conforme os autores lidos e trazidos para este trabalho, a avaliação enquanto ato pedagógico comprometida com a aprendizagem dos estudantes, em muitas instituições escolares, ainda é praticada e vivenciada de forma classificatória, em detrimento da preocupação com a aprendizagem formativa. O que é preocupante, uma vez que caracteriza uma tendência de compreensão do conhecimento em descompasso com a dinâmica social contemporânea.

A considerar os conceitos atuais sobre a avaliação da aprendizagem escolar, e diante do fato de que ainda praticamos a avaliação classificatória, isto pode ser um indicativo de que nossa visão de mundo, homem, educação e sociedade não tem avançado, ou de que nossa prática não corresponde às novas concepções sobre o processo educativo-pedagógico. Talvez porque novos conceitos, apesar de abrirem possibilidades de mudança, só possam se efetivar na prática, o que nos parece que nem sempre acontece assim.

Talvez uma postura reflexiva, crítica e investigativa seja desencadeadora de efetiva mudança na prática pedagógica docente. Mas que seja de fato uma prática investigativa democrática, dialógica, mediadora, formativa e construtiva construída no cotidiano, embora considerando princípios conceituais norteadores sem, entretanto, se fechar nestes.

O processo de ensino e aprendizagem escolar, do qual participa a avaliação da aprendizagem escolar, não é um conceito pronto, nem um caminho fechado a ser seguido cegamente, é antes conceito a ser construído e reconstruído todos os dias, considerando universalidades e particularidades; caminho a ser aberto coletivamente no movimento do diálogo permanente entre discentes, docentes, pais, pares, gestores e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARCAO, Isabel. (2001). **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** In: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: <22 set/2019>.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** – 5. d. – Petrópolis, RJ: 2011.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar.** Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** – 5. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.
- _____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. - 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. - trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTE; J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (p. 5-28). Lisboa: APM. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: <21 set/2019>.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SOBRINHO, José Dias. A Avaliação como Instrumento da Formação Cidadã e do Desenvolvimento da Sociedade Democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: **Avaliação Participativa: perspectivas e desafios**. Dilvo Ristoff, Vicente de Paulo Almeida Junior (orgs). – Brasília – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 240 p.

SOUZA, Elias Bezerra de. **Reflexões para uma Educação Metacompetente**. São Paulo: Scortecci, 2015.

_____. **Educação para a Mediocridade e Alguns Antídotos**. São Paulo: Scortecci, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. - 18. ed. – São Paulo: Libertad, 2008. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).