

## PRÁTICAS AVALIATIVAS E OMNILATERALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Patricia Arruda de Moura <sup>1</sup>  
Kleber Fernando Rodrigues <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar de que maneiras as práticas avaliativas desenvolvidas por docentes que lecionam matemática no ensino médio integrado podem dialogar com elementos da omnilateralidade. Metodologicamente utilizamos uma abordagem qualitativa com dados produzidos mediante entrevistas semiestruturadas e sistematizados por análise de conteúdo. Arredondo e Diago (2013), Araújo e Frigotto (2015), Fernandes (2009; 2013), Ramos (2014; 2017), dentre outros autores, tornaram-se referências dialógicas neste trabalho. Os resultados indicam que a avaliação diagnóstica e formativa são realidades presentes nas práticas avaliativas do ensino médio integrado. Contudo, as intencionalidades distanciam-se da omnilateralidade pela prevalência de práticas reprodutivistas e associada a prevalência das avaliações somativas, em detrimento do processo formativo e diagnóstico. Desta feita, evidenciam-se dificuldades na superação do caráter punitivo e legitimador da avaliação que, ao atribuir notas e classificar os estudantes, interioriza e naturaliza a unilateralidade da avaliação classificatória e seletiva.

**Palavras-chave:** Práticas avaliativas, Ensino médio integrado, Omnilateralidade.

### INTRODUÇÃO

A formação humana omnilateral tem como projeto a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando ao estudante, além da compreensão da multiplicidade de recursos e conhecimentos produzidos pela humanidade, também, o desenvolvimento das suas possíveis potencialidades (RAMOS, 2014). A omnilateralidade da formação almeja transformar a realidade, superando visões desconexas, aparentes e fragmentadas do real, visões estas, denominadas por Kosik (2011) como “mundo da pseudoconcreticidade”, e assim, ampliar as perspectivas de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso.

Apesar de formalmente o ensino médio integrado ser concebido como articulação entre formação geral e formação profissional, conceitualmente ele é alicerçado pelo

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco, [patriciamoura0407@gmail.com](mailto:patriciamoura0407@gmail.com);

<sup>22</sup> Professor orientador: Doutor em Sociologia, Instituto Federal de Pernambuco, [kleber@pesqueira.ifpe.edu.br](mailto:kleber@pesqueira.ifpe.edu.br).

pressuposto da formação omnilateral. Com efeito, Araújo e Frigotto (2015), definem o ensino médio integrado como:

[...] uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Segundo Nosella (2016), a intencionalidade da formação humana, nessa etapa da educação básica, é fundamental para definição do tipo de sociedade e estrutura social na qual nos inserimos, caracterizando-se como uma fase de busca por autonomia, bem como, identidade moral, intelectual e social dos jovens. Por conseguinte, nos debruçamos nas pautas que podem ser estabelecidas entre omnilateralidade e práticas avaliativas no ensino médio integrado, haja vista, que a avaliação se mostra como ponto de convergência de toda a pedagogia praticada, relacionando-se com

[...] a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; as posições que adotam sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções sobre a natureza dos alunos e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar; a despersonalização da relação pedagógica em virtude da massificação; a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e pôr fim a emulação dos alunos nas escolas e nas aulas (SACRISTÁN, 2017, p.295).

Traçando uma aproximação teórica entre formação omnilateral e práticas avaliativas, tomando por pressuposto que a omnilateralidade busca um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos” (MANACORDA, 2007, p.87), temos que as práticas avaliativas também devem ser desenvolvidas em sua multidimensionalidade, a fim de abarcar as dimensões técnica, afetiva, ética, política e social, bem como, sendo trabalhadas todas as suas funções: diagnóstica, formativa e somativa, (ARREDONDO; DIAGO, 2013; VILAS BOAS, 2009).

Nas últimas décadas do século XX, os cenários político e econômico, baseados nas ideias neoliberais e neoconservadoras, propiciaram que a avaliação adquirisse uma posição estratégica nas políticas educacionais, tornando-se uma ferramenta fundamental de legitimação da meritocracia e de estímulo ao individualismo e a concorrência (FREITAS *et al*, 2017). As avaliações externas de larga escala, regulamentadas por meio da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, assentadas em preceitos do novo gerencialismo, apresentam um caráter regulatório e responsabilizador, reproduzidos nas práticas do cotidiano escolar.

Essas avaliações contribuem para o destaque da dimensão técnica dos procedimentos avaliativos. No entanto, as práticas avaliativas, segundo Villas Boas (2009), também são compostas pelas dimensões ética, afetiva, política e social. Essas dimensões invisibilizadas, confirmam a importância social da escola e são indicadoras de possibilidades de práticas com caráter crítico, dialógico, participativo e reflexivo, que ressaltam o processo de humanização e de emancipação na educação (ESTEBAN, 2015; FERNANDES, 2015).

Considerando a prática avaliativa no contexto educacional dos docentes que lecionam matemática no ensino médio integrado, corroboramos com as ideias de Hoffmann (2012), nas quais, evidencia a contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, que a maioria exerce quando avalia o aluno. Essas práticas relacionadas as pedagogias tradicionais, de caráter positivista ainda são predominantes nas escolas. Limitam-se a prova escrita como único instrumento avaliativo, além de restringir-se apenas à memorização de regras, definições e procedimentos padrão, para a resolução de problemas restritos à aplicação dos conteúdos previamente apresentados, e não à compreensão de conceitos (BURIASCO; SOARES, 2010; MENDEZ, 2002).

Pesquisadores da avaliação em matemática apontam-na como um componente do ato pedagógico que mantém uma relação intrínseca com o processo de ensino e aprendizagem, apresentando um caráter formativo, diagnóstico e de investigação da prática docente, na medida em que lhe possibilita interpretar, regular e mediar esses processos (BURIASCO; SOARES, 2010; ORTIGÃO et al, 2019; VIOLA DOS SANTOS; DALTO, 2017). Consequentemente, conforme a exposição a seguir

Não se trata, então, de pensar na direção de como melhorar os processos de ensino-aprendizagem nas salas de aula de Matemática, tomando como possibilidade outros modos de realizar avaliações de alunos e professores. Trata-se de produzir movimentos que desestabilizem esse modelo de escola, problematizando estruturas vigentes e produzindo outras possibilidades (VIOLA DOS SANTOS e DALTO, 2017, p. 100).

Portanto, as intencionalidades desse trabalho estão voltadas para produção de diálogos sobre as práticas avaliativas dos professores que ensinam matemática no ensino médio integrado, frente as teorias circulantes, a fim de problematizar o movimento dialético da realidade no horizonte de visualizar possibilidades de enfrentamento das dinâmicas que reforçam o distanciamento da reflexão do processo avaliativo em sua totalidade. Diante do exposto, buscamos identificar de que maneiras as práticas

avaliativas desenvolvidas por docentes que lecionam matemática no ensino médio integrado podem dialogar com elementos da omnilateralidade.

## METODOLOGIA

O conteúdo deste artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado<sup>3</sup> na qual o percurso metodológico considerou uma abordagem qualitativa, com ênfase na descrição e interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos imbricados nas relações sociais (MINAYO, 2009). Dentre os docentes que lecionam matemática, no ensino médio integrado de um *Campus* do IFPE, convidados por amostra não probabilística acidental, quatro concordaram em participar da pesquisa após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, mediante Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.698.896, datado de 12/11/2019. As entrevistas foram pré-agendadas de acordo com a conveniência dos participantes, gravadas em áudio, com duração média de vinte minutos e integralmente transcritas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas, na última década do século XX, ampliaram o acesso à educação, mas como limite do projeto neoliberal, continuam sem conseguir garantir a sua qualidade. Nesse cenário, a avaliação é a ferramenta utilizada para aferição de resultados que reverberam na prática avaliativa das salas de aula (FREITAS et al, 2017), como pode ser observado na colocação de um dos participantes: “*qual o sentido de colocar alunos na escola se não estamos conseguindo tirar os que já estão aqui? Eles estão ficando retidos e a retenção em matemática é realmente elevada*”.

O questionamento desse professor durante a entrevista nos remonta a obra “Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas, Fernandes (2009). No livro, o

---

<sup>3</sup> Neste artigo estão apresentados parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco.

autor ressalta que os sistemas educativos ainda não conseguem atender às necessidades dos estudantes, no que se refere a oferta de uma educação que lhes permita integrar-se plenamente na sociedade em que vivem. Para que esse desafio seja superado, um dos fatores que pode contribuir é o estabelecimento de uma relação efetivamente intrínseca entre avaliação e melhoria das aprendizagens.

Nesse aspecto, observamos aproximações dessa ideia com o posicionamento do IFPE, considerando que, como primeira ação, para contrapor os altos índices de retenção, passaram a realizar avaliações na primeira semana de aula, após o ingresso dos estudantes no instituto, a fim de detectar, diagnosticar e propor um tratamento para as lacunas de aprendizagem. As avaliações iniciais, realizadas antes do período de ensino, têm função diagnóstica, caracterizando-se pela coleta de dados acerca do desenvolvimento intelectual, como grau de maturidade, dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

O conhecimento dessas informações possibilita ao professor construir estratégias orientadoras para o início do processo de ensino e aprendizagem, bem como espera-se que o *feedback* dos resultados contribua com a tomada de consciência do estudante sobre a relevância das aprendizagens e que assuma uma postura ativa de envolvimento no processo (FERNANDES, 2015). Arredondo e Diago (2013) ressaltam que esse tipo de avaliação, normalmente, é praticado nas turmas ingressantes nas escolas, mas deveriam ser aplicadas para todos os estudantes e em todas as áreas do currículo.

Na avaliação inicial/diagnóstica, retratada na pesquisa, apenas os ingressantes no ensino médio integrado participaram. Como instrumento avaliativo foi aplicada uma prova escrita, composta por onze questões sobre conteúdos matemáticos integrantes do currículo do ensino fundamental, tais como operações de adição e multiplicação envolvendo números inteiros e racionais, equação do primeiro grau, equação do segundo grau e sistema de equações. Conforme relato, os dados coletados se repetem todos os semestres. Um dos professores afirmou que *[...] aplicamos essa avaliação para trezentos alunos, nas turmas de primeiro período em cada semestre. Desses [...] 1/3 não conseguem fazer uma única questão. [...] os que conseguem acertar até uma questão são cerca de 50% dos alunos.*

Frente a esses resultados o instituto desenvolveu ações de caráter formativo, ofertando atividades centradas na resolução de exercícios no contraturno do estudante, sob a coordenação de dois professores de matemática e o apoio de monitores que cursam licenciatura em matemática, vinculados Programa de Acesso, Permanência e Êxito do

IFPE (PROIFPE), programa institucional que na linha de ação permanência objetiva “contribuir para diminuição da retenção e evasão escolar nos cursos regulares do IFPE” (IFPE, 2013, p. 15) Segundo um dos professores participantes “[...] *na sala de aula a gente precisa passar aquele conteúdo e no PROIFPE como o aluno já viu o conteúdo, o trabalho é muito em cima de exercícios e com um certo respeito ao ritmo de cada um [...]*”.

Um ponto relevante da fala descrita é a aproximação do entendimento de aprendizagem à prática de exercícios. Esse recorte nos remete aos princípios behavioristas como influenciadores do ensino e conseqüentemente da avaliação, equiparando aprendizagem ao treinamento reprodutivo de técnicas, a julgar pelo preceito de que a aprendizagem pode ser alcançada por meio da reprodução de contextos semelhantes. Segundo Fernandes (2006), no paradigma behaviorista as práticas avaliativas objetivam a reprodução de tarefas rotineiras, as quais exigem apenas a utilização da memorização e da compreensão de fatos e procedimentos.

O caráter formativo da ação de tratamento das lacunas de aprendizagem, apresentado anteriormente, em sua execução, não se aproxima da intencionalidade emancipatória consubstanciada na formação omnilateral, mas sim, uma formação reprodutora dos modelos já estabelecidos. Fato este que reforça a afirmação de que “reivindicar do professor uma avaliação contínua e não classificatória já não é mais suficiente, face ao que conhecemos dos mecanismos de avaliação vigentes na escola” (FREITAS et al, 2017, p.41). Por outro lado, como contraponto, outro professor revelou a preocupação com o desenvolvimento dos conhecimentos que envolvem processos mais elaborados de pensamento.

*[...] se você não trabalha o conteúdo significativamente, não tem como você cobrar do aluno [...] se não pegar os números complexos e fizer uma aplicação, sei lá, em automação industrial, em circuitos motores, o aluno não vai ter o porquê estudar. Ele vai simplesmente gerar uma nota pra ele passar. Fica aquele conteúdo estanque, eu tenho muita preocupação com a promoção de conteúdos estanques. [...]aquele que você aprende, faz a prova e uma semana depois não sabe mais nada.*

Um ensino baseado na prática de procedimentos rotineiros, no qual não se atribui significado dificulta a construção de aprendizagens que envolvem o desenvolvimento de processos complexos. A avaliação numa perspectiva de desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos estudantes, tais como, os presentes na resolução de problemas; envolvem a produção de juízos de valor e de interpretações, a utilização de

múltiplos critérios, a possibilidade de soluções múltiplas, percursos não lineares de resolução, articulando o desenvolvimento do currículo, o ensino e desenvolvimento das aprendizagens (BURIASCO; SOARES, 2010; ORTIGÃO et al, 2019).

Apesar da existência de ações relacionadas a avaliação inicial/diagnóstica, bem como, iniciativas de caráter formativo, no âmbito do PROIFPE para suprir as lacunas de aprendizagem relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes em matemática, não identificamos ações diretamente relacionadas ao dia a dia dos professores em sala de aula que se aproximem de uma prática diagnóstica ou formativa, apontando indícios de desconexão entre o processo avaliativo e as práticas de ensino e aprendizagem, haja vista que na fala dos docentes o processo avaliativo resume-se a função somativa.

*[...] as avaliações que faço são semelhantes em todas as turmas, [...] quando há uma diferença mais acentuada entre o rendimento de uma turma de outra, aí naturalmente colocamos níveis de dificuldade diferentes nas avaliações.*

*[...] não faço uma avaliação com atividade, seminário numa turma e na outra só avaliação escrita, então é sempre o mesmo tipo de avaliação sempre avaliação escrita.*

A limitação da avaliação a comprovação de rendimento escolar do estudante distancia-se da funcionalidade diagnóstica e formativa, da avaliação contínua, não possibilitando a integração com o ensino e a aprendizagem. A natureza do entendimento dos professores sobre suas práticas avaliativas as caracteriza, fundamentalmente, como somativa, orientadas para fins classificatórios. Estão intrinsecamente relacionadas a visão tecnicista da década de 1950, na qual a avaliação ocorre no final do processo como medida. O que não significa dizer que avaliar não implica em medir, no entanto, apesar de apresentar-se como condição necessária, não é suficiente para referenciar a atividade avaliadora (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

A estrutura conceitual da avaliação consiste na obtenção de dados, por meio dos instrumentos avaliativos; formulação de opiniões, a partir da análise dos dados coletados e por fim, tomada de decisões que podem estar vinculadas a análise de erros dos estudantes, diversificação de estratégias de ensino e instrumentos avaliativos, entre outras. Além disso, ela se desenvolve ao longo de um determinado período de tempo, como componente do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a decisão de quando avaliar está vinculada a definição da função da avaliação para aquele momento específico.

A prática avaliativa apresenta na sua estrutura conceitual as funções: diagnóstica, formativa e somativa, não havendo hierarquia entre elas, distinguindo-se, pelo objetivo e

momento de sua execução, no início, durante ou no final do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, conceitualmente não há uma contraposição entre avaliação formativa e somativa. Quando são trabalhadas em conjunto, a avaliação somativa revalida os progressos realizados no processo formativo (ARREDONDO; DIAGO, 2013). A disfunção encontra-se na unilateralidade da avaliação somativa, sendo tomada como representante da totalidade do processo avaliativo.

Outro ponto importante é a restrição a apenas um tipo de instrumento avaliativo. Essa escolha apresenta um forte componente capitalista do período taylorista no qual a intencionalidade está voltada para o resultado, aprovação ou reprovação, com uma avaliação certificadora, o caráter de treinamento para resolução de questões similares as que serão apresentadas na prova reforçando o caráter mecânico e memorístico (MENDEZ, 2002; RAMOS, 2014; 2017). Os instrumentos avaliativos são tomados como representantes de todo o processo avaliativo. Esse entendimento da prática avaliativa como sinônimo de instrumento de avaliação, denotando um caráter pontual e de ruptura com o estabelecimento de uma unidade entre ensino, aprendizagem e avaliação nos remete à prática do exame em Luckesi (2011) e da educação bancária em Freire (2013).

A nota costuma representar o sistema classificatório e excludente imposto pela classe dominante, naturalizada nos ambientes escolares, pois a ausência de consciência da sua inculcação ideológica impede que os docentes visualizem outras formas de consubstanciar o resultado de uma avaliação (VASCONCELLOS, 2009). Um exemplo dessa relação pode ser observado no recorte a seguir:

*avalio meu aluno em todos os momentos porque vou verificando o crescimento dele. [...] minha avaliação não é única não, ela é uma avaliação contínua. Minha nota não é aquela exata não. Eu olho o aluno como um todo [...] uso como instrumento [...] não só as provas, utilizo trabalhos [...] nas aulas eu vejo quem tá fazendo, quem tá utilizando a ferramenta. [...] aulas práticas em que construímos materiais, tudo isto constou nota para mim, porque eu fui analisando os grupos, o que faziam, como faziam, e se realmente tinha conseguido chegar lá.*

A naturalização da nota não nos deixa perceber a unilateralização do aspecto quantitativo de sua representação. Dessa forma, torna-se um recurso frágil, pois a ausência do aspecto qualitativo tendenciona o significado das informações resultantes da prática avaliadora, comprometendo os juízos de valor utilizados na tomada de decisão quanto as ações decorrentes da avaliação.



A seguir, temos um exemplo de atribuição de pontuação a participação dos estudantes nas atividades realizadas em sala de aula

*[...] pessoas que participam, que fazem questão de participar são vistas com outros olhos. Por exemplo, se precisar de meio ponto aqui, meio ponto ali, a gente tem toda aquela participação em sala, a gente contabiliza isso. Claro que apenas se precisar somar.*

Desta feita, a avaliação da dimensão socioafetiva, caracterizada nessa pesquisa pela participação, no exemplo acima, está vinculada ao sistema classificatório e excludente de aprovação ou reprovação, repetindo a lógica de enquadramento do estudante em um determinado lugar na sociedade mediante os padrões estabelecidos pela relação de poder, representado pelo professor. Avaliar sem atribuir nota minimiza as distorções da avaliação classificatória, segundo Vasconcellos (2009), especialmente quando nos referimos a dimensão socioafetiva da avaliação, como é o caso da participação.

Além disso, as práticas avaliativas informais também devem ser reconhecidas no processo avaliativo, haja vista que segundo Freitas et al (2017) as considerações verbais dos professores em sala de aula constituem fator decisivo no desenvolvimento do estudante, especialmente por interferirem na formação de juízos de valor do estudante sobre si mesmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Propusemo-nos a articular o princípio filosófico da omnilateralidade e as práticas avaliativas dos professores que lecionam matemática no ensino médio integrado traçando aproximações e distanciamentos. Partimos do pressuposto que a formação omnilateral um horizonte para superação da alienação desenvolvida pelo modo de produção capitalista, com vistas a transformação da sociedade. Entendemos que o ensino médio é uma etapa da educação básica fundamental para definição do tipo de sociedade e estrutura social almejada.

As possibilidades de integração das práticas avaliativas ao processo de ensino e aprendizagem continuam a apresentar dificuldades, tais como, a formação dos professores; as concepções dos professores acerca do processo avaliativo; a organização e funcionamento das escolas. Nessa busca por articulação foi possível perceber a

necessidade de reflexão sobre as intencionalidades das práticas avaliativas com horizonte emancipatório. Apesar do notório esforço, percebido nas entrevistas dos professores, em desenvolver práticas que promovam a melhoria das aprendizagens, efetivamente, o senso comum, incorporado das suas experiências vivenciadas prevalecem.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, 52(38), 61-80, 2015.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. Avaliação Educacional e promoção escolar. 1 ed. Curitiba: **Intersaberes**, 2013.
- BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa: **Educação 70**, 2016.
- BURIASCO, R. L. C. de; SOARES, M. T. C. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, W. R. (org.). Avaliação em matemática: histórias e perspectivas atuais. 2a ed. Campinas: **Papirus**, 2010.
- CARAÇA, B. de J. Conceitos fundamentais da Matemática. 3 ed. Lisboa: **Gradiva**. 2000.
- ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista (IMPRESSO)**, v. 1, p. 75-92, 2015.
- FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: **UNESP**, 2009.
- FERNANDES, C. de O. (Org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. [livro eletrônico] — São Paulo: **Cortez**, 2015.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: **UNESP**, 2009.
- FREITAS, L. C. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Edição digital. Petrópolis: **Vozes**, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 32 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Resolução nº 63, de 1 de outubro de 2013. **Regulamento do Programa de Acesso, Permanência e Êxito do IFPE**. Recife: Conselho Superior, 2013.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas: **Editora Alínea**, 2007.

MENDEZ, J. M. A. Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir. São Paulo: **Artmed**, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2009.

NOSELLA, P. Ensino Médio. À Luz do Pensamento de Gramsci. Campinas: **Editora Alínea**, 2016.

ORTIGÃO, M. I. R. et al. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento Série Temas em currículo, docência e avaliação volume 6. 1. ed. Curitiba: **Editora CRV**, 2019.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N. (Orgs.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. **IFB**, 2017.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. v. 19, n.39, p. 15-29, 2014.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Reimpressão. Porto Alegre: **Artmed**, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. (Org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: **Cortez**, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: **Cortez**, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. 2ª. ed. Campinas: **Papirus**, 2009.

VIOLA DOS SANTOS, J. R.; DALTO, J. O. Discussões e possibilidades para/com práticas avaliativas de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, p. 4-9, 2017.