

Avaliação e prática pedagógica: entre o modelo tradicional e a perspectiva emancipadora

Assessment and Teaching Practice: Between the Traditional Model and the Emancipatory Perspective

Lenine Antonio dos Reis*

Resumo: Este artigo discute as contradições presentes na prática educativa contemporânea, com ênfase no papel da avaliação e na organização do trabalho pedagógico. Analisa-se o modelo tradicional de escola, caracterizado pela transmissão mecânica de conteúdos, avaliação classificatória e tendências excludentes, relacionando-o aos desafios impostos pela globalização e pelas desigualdades sociais no Brasil. Em contraposição, apresenta-se uma perspectiva de educação significativa, democrática e emancipadora, fundamentada na construção social do conhecimento, na participação do aluno e na avaliação como ferramenta formativa. Baseia-se em autores da área de educação e em experiências públicas de reorganização do ensino, visando apontar caminhos para uma prática comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Prática pedagógica; Aprendizagem significativa; Educação emancipadora; Educação Matemática.

Abstract: This article discusses the contradictions present in contemporary educational practice, with emphasis on the role of assessment and the organization of pedagogical work. It analyzes the traditional school model, characterized by the mechanical transmission of knowledge, classificatory assessment, and exclusionary tendencies, relating these aspects to the challenges posed by globalization and social inequalities in Brazil. In contrast, it presents a perspective of meaningful, democratic, and emancipatory education, grounded in the social construction of knowledge, student participation, and assessment as a formative tool. The discussion is based on educational theorists and public experiences of school reorganization, aiming to identify pathways toward a pedagogical practice committed to the development of autonomous, critical, and socially engaged individuals.

Keywords: Educational assessment; Pedagogical practice; Meaningful learning; Emancipatory education; Mathematics education.

Introdução

Percebe-se, na atualidade, uma preocupação crescente das redes de ensino, públicas e privadas, em garantir que a prática avaliativa e o conjunto da ação pedagógica

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Professor de Matemática da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE. Mentor do Projeto Ser Docente – SEE/MG. E-mail: lenine.reis@educacao.mg.gov.br

contribuam para elevar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Uma escola democrática não pode limitar-se a resultados quantitativos; sua função principal é viabilizar a emancipação dos educandos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, preocupa-se com a empregabilidade e a capacidade produtiva, como “formar” cidadãos capazes que irão estar inseridos em um mercado de trabalho que é competitivo, para uma participação consciente e solidária na sociedade. Para o educador Neidson Rodrigues (2015, p. 20):

[...] a prática educativa na escola encontra-se centrada na tarefa de organizar o que deve ser ensinado, repassar conteúdos e avaliar o que o aluno foi capaz de reter. E tudo isto num espaço e tempo fechados. Com muita frequência, essa afirmação é negada pelos educadores, mas, quando se examina o que se planeja, ensina e avalia nas salas de aula, apenas encontramos os conteúdos relativos a conhecimentos a serem distribuídos aos alunos durante o ano escolar. Quando o educador nega esse fato, apesar de o repetir, demonstra que, de algum modo, já está desconfiando de que essa ação pedagógica não é suficiente para abranger toda a tarefa educativa.

No entanto, observa-se um dilema recorrente: de um lado, a exigência de formar cidadãos capazes de atuar em um mundo marcado por mudanças rápidas; de outro, a persistência de estruturas e métodos antigos, que reproduzem desigualdades e restringem o potencial de desenvolvimento dos alunos. Este artigo analisa essa tensão, contrastando a lógica da escola tradicional com propostas pedagógicas voltadas para a aprendizagem significativa e a formação crítica, tendo como eixo central a função da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

A escola tradicional: limites e caráter excludente

As características da Escola Tradicional são muito evidentes no dia a dia dos educandos: um ensino aprendizagem centrado no professor e na transmissão de conhecimentos. No momento do ensino, os Docentes em geral, nas salas de aulas, colocam-se à frente dos alunos como detentores de todo o conhecimento e explanam a matéria a maior parte do tempo, ou escrevem na lousa, fazendo com que os alunos copiem em seus cadernos o tempo todo. Essa metodologia de ensino condiciona os alunos a uma prática de repetição, sendo que decoram exatamente o que o professor repassou e, no

momento da prova, repetem o que memorizaram. Se o aluno não consegue expressar, exatamente, palavra por palavra o que foi dado em sala de aula, o professor atribui um valor negativo à aprendizagem daquele. No momento da aprendizagem, os alunos executam exercícios invariavelmente de repetição do que foi explanado pelo professor em sala de aula, fazem também atividades em casa e apresentam ao docente, para averiguação, se o que foi reproduzido está de acordo com o exposto nas aulas ou não. Os alunos, por sua vez, reagem a essa prática, muitas vezes, com desinteresse e comportamentos inadequados para o ambiente de sala de aula.

No que diz respeito à avaliação, ao final de cada aula e de cada bimestre ou semestre, os Professores submetem os alunos a provas, exames e testes para avaliar o quanto aprenderam ou deixaram de aprender. Nesse momento, os Professores listam os alunos em ordem decrescente apoiando-se na nota obtida e aqueles que tiraram uma nota baixa e ficaram nas últimas posições da lista são tidos como alunos-problema, indisciplinados ou irresponsáveis. Com os resultados negativos, eles são submetidos a novo momento de explanação por parte do professor que repete exatamente o conteúdo com a mesma metodologia de ensino utilizada da primeira vez, e é feita uma avaliação na qual ele terá oportunidade de obter uma nova nota. Normalmente, em algumas escolas, soma-se a nota anterior com nova nota e divide-se o resultado por dois. Por mais que o aluno tenha conseguido responder positivamente à nova avaliação ele será marcado com a nota negativa anterior. Esse tipo de prática da escola tradicional até hoje se apresenta em alguns estabelecimentos, levando, muitas vezes, à evasão e/ou à repetência do aluno. Perrenoud (2013, p. 19), nesse sentido, afirma que “[...] a avaliação tradicional, além de produzir fracasso, empobrece o processo de ensino-aprendizagem, induzindo os Professores a utilizarem didáticas conservadoras”.

Na perspectiva da escola tradicional, o processo de avaliação da aprendizagem valoriza os aspectos cognitivos, supervalorizando a memória. A avaliação é pontual com cronograma previamente estabelecido e é também investigativa: o professor usa a avaliação para saber quem aprendeu ou quem não aprendeu, segue a linha de exames para classificar os alunos através de notas que são colocadas em ordem decrescente, fornecendo um resultado final de reprovado ou aprovado, excluindo e marginalizando os alunos contemplados pelo resultado negativo.

A prática educativa ainda se encontra, em muitos contextos, centrada na tarefa de organizar o que deve ser ensinado, repassar conteúdos e avaliar apenas o que o aluno foi capaz de reter e memorizar, em espaços e tempos rigidamente definidos (Rodrigues, 2015). Essa perspectiva objetivista entende o conhecimento como algo pronto e acabado, a ser transmitido do professor — considerado detentor único do saber — para o aluno, visto como receptor passivo.

Hoje, no Brasil, temos algumas escolas que ainda reproduzem em seu dia a dia uma prática antidemocrática, carregada de tensão, de punições, de estruturas curriculares lineares e pré-estabelecidas para que tudo gire em torno de resultados finais, taxativos. O aluno tem que conseguir uma média mínima no final do período letivo para ser aprovado e, se estiver abaixo, estará reprovado. Argumenta-se que no Brasil não existe um investimento adequado na Educação; entram e saem governantes e continuam os mesmos problemas; os cursos de formação de Professores são deficientes, reproduzindo ainda a escola tradicional; Professores não têm formação contínua; escolas apresentam vários problemas de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Conforme Freitas (2020), essa escola afasta-se da realidade cotidiana e utiliza mecanismos artificiais de controle: castigos, classificações e notas funcionam mais como instrumentos de disciplina e imposição de valores do que como meios de verificar a aprendizagem. Nesse modelo, a avaliação assume função classificatória e seletiva, servindo para separar os alunos em aprovados e reprovados, ignorando os diferentes ritmos e contextos de vida.

Essa lógica ganha contornos mais graves diante do processo de globalização. O mundo vive transformações econômicas que geram desemprego, ampliação da diversidade cultural e agravamento de desigualdades. No Brasil, país em desenvolvimento, a educação é apontada como fator estratégico para superar a pobreza material e intelectual; contudo, muitas escolas públicas continuam reproduzindo a exclusão social, afastando crianças e jovens das classes populares do sistema educacional (Tragtenberg, 2017).

A rigidez curricular, as punições e a organização hierárquica transformam a escola em espaço de tensão, onde a indisciplina surge como reação natural a práticas que não fazem sentido para os estudantes. A manutenção desse modelo está ligada também a problemas estruturais: falta de investimento, formação inicial e continuada insuficiente de professores e políticas educacionais instáveis ao longo dos anos (Freitas, 2020).

Perspectivas transformadoras: aprendizagem significativa e escola democrática

Contrapondo-se à visão tradicional, o paradigma da aprendizagem significativa entende o conhecimento como uma construção histórica, social e dinâmica, que só pode ser compreendida dentro do contexto onde se desenvolve (Méndez, 2021). Nessa abordagem, o objetivo da educação não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o educando desenvolva o pensamento autônomo e a consciência crítica.

Uma proposta de educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos e dotados de consciência crítica exige uma metodologia desencadeadora da ação consciente e efetiva do educando no processo de desenvolvimento do pensamento gerando o conhecimento. Segundo Oliveira (2018, p. 74):

[...] para Davidov – conforme foi dito em “Escolarização e desenvolvimento do Pensamento” –, os conceitos chamados abstratos não constituem a realização mais avançada da mente humana. Ele chama atenção para outro aspecto da questão, ao distinguir pensamento empírico de pensamento teórico. Para esse autor, os processos de pensamento que ocorrem com base em abstrações e generalizações levam à formação de conceitos; mas esses são conceitos empíricos e podem ser tanto conceitos cotidianos como conceitos científicos empíricos. Mas, postula ele, é importante também compreender a transição do pensamento empírico para o pensamento concreto, dialético ou teórico. Este se refere à compreensão da natureza mesma dos conceitos e suas inter-relações, constitui sistemas articulados de conhecimento e implica consciência e pensamento reflexivo.

Independentemente das definições mais amplas acerca do conhecimento a ser trabalhado ao longo de cada período letivo, em todas as matérias, só no contato com os educandos os Professores poderão conferir mais concreticidade às suas decisões.

Os conteúdos adquirem sentido no contexto de interações que se constroem na sala de aula. Os educandos buscam conhecimento, mas chegam à sala carregados de sentidos e significados trazidos de experiências anteriores. A realidade das comunidades é diversa e isso faz com que a rotina de vida dos educandos e dos seus familiares seja rica em experiências bem-sucedidas ou não, levando a uma maior concreticidade ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Para que isso ocorra, Sarmiento e Ferreira (2018) defendem que o ensino deve partir das vivências e dos saberes prévios que o aluno traz de sua realidade familiar e comunitária. O conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para organizar

e ampliar esse universo inicial. Da mesma forma, a maneira como o conteúdo é apresentado determina seu significado: uma mesma informação pode ser vazia ou transformadora, dependendo da metodologia utilizada.

O conteúdo não se desvincula da forma pela qual é apresentado. Um mesmo conteúdo adquire significações distintas sob formas diversas de abordagem. Independentemente da área de conhecimento a que o conteúdo se refere, a forma de abordagem estrutura o pensamento e configura um modo de ver a realidade. O educando vê sentido em determinado conteúdo, dependendo da maneira que o educador aborda o mesmo.

Nesse contexto, a atividade escolar ganha sentido, o educando passa a produzir com seus pares para atingir objetivos, satisfazer dúvidas e curiosidades, resolver questões, solucionar situações-problema, desenvolver projetos reais. A experiência do cotidiano iluminará a produção dos próprios educandos, fazendo relação teoria e prática.

O trabalho como princípio educativo transforma a sala de aula em oficina de aprendizagem, constituindo um ambiente dinâmico, prazeroso, democrático, onde há espaço para criar, conviver, questionar, assumir posicionamentos, ter iniciativa, investigar, relacionar o que se sabe, pensa, vive com o que se lê, ouve, vê.

Nessa perspectiva, o ato de ensinar se realiza na criação de situações desencadeadoras da aprendizagem, em que o educando é o protagonista principal. O ato de aprender assume um caráter responsivo, compartilhado, dialógico, que se desenvolve em torno dos eixos ação, reflexão e troca. Ao aprender o educando exercita a convivência em grupo, levando a uma comum união entre educador, educando e comunidade escolar e não escolar.

A formação de sujeitos lúcidos, confiantes na sua capacidade de resolver problemas, investigativos, curiosos, inventivos, solidários, cooperativos, aptos a defenderem pontos de vista, encontra, que seja uma proposta metodológica, baseada no diálogo e na negociação de significados, o terreno propício ao seu desenvolvimento das habilidades e competências almejadas (SILVA et al., 2019, p. 14). especificadas nos planos de ensino das disciplinas científicas.

Essa concepção modifica completamente a dinâmica da sala de aula, que deixa de ser um espaço de transmissão para se tornar uma oficina de aprendizagem: ambiente democrático, onde se cria, questiona, pesquisa e trabalha em cooperação. As atividades

passam a envolver situações-problema, projetos e desafios que ligam teoria e prática, aproximando o que se estuda da realidade vivida (Silva et al., 2019).

O professor como intelectual reflexivo e a avaliação formativa

Nesse novo cenário, o papel do docente se transforma: ele deixa de ser apenas o transmissor de saberes para se tornar um intelectual reflexivo e transformador. Conforme Silva (2020), é necessário que o professor estude a teoria educacional, reflita sobre sua prática e reconstrua seus métodos, sempre tendo como referência o contexto social e cultural dos alunos. A escola deve ser espaço de pesquisa e formação permanente, onde todos aprendem juntos.

A avaliação, por sua vez, muda sua finalidade: de instrumento de controle e classificação, passa a ser ferramenta formativa e reguladora do processo. Não serve apenas para medir resultados finais, mas para acompanhar o desenvolvimento, identificar dificuldades e orientar o ajuste do ensino. Ela dá ao aluno clareza sobre seu progresso e condições para continuar sua trajetória com autonomia Martins (2019, p. 63) destaca:

[...] que agentes sociais presentes no processo ensino-aprendizagem – professores x alunos, principalmente – são sujeitos do conhecimento e que ambos estão inseridos numa mesma prática social – a da construção e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, a socialização do saber sistematizado torna-se o elemento norteador das atividades da escola e dos educandos. O conhecimento (seja do professor, seja do aluno; sistematizado ou não) se insere num processo pedagógico a partir do qual se abre a possibilidade de sua reconstrução.

Em todo esse processo estará o educando submetido às análises avaliativas de seu desempenho escolar. Assim, a preocupação constante deve ser a de encontrar caminhos que deem aos educandos mecanismos que sustentem a prática avaliativa, como ferramenta comprobatória de um ensino-aprendizagem de qualidade. A prática pedagógica tendo a avaliação da aprendizagem como instrumento de regulação do ensino aprendizagem dará ao educando condições de continuar sua trajetória escolar, deverá dar também consciência de seu preparo para a vida pós-escola.

Para que isso aconteça, a escola tem um papel explícito. Segundo Oliveira (2004, p. 73):

Os educadores, os instrumentos semióticos privilegiados pela escola e a própria lógica da instituição escolar realizam intervenções no universo de significados trazidos pelos sujeitos e cria-se aí um campo de interação, desafio, questionamento, negociação de significados, essencial ao processo de desenvolvimento conceitual. As relações interpessoais e os processos de mediação que ocorrem na escola, a produção conjunta de signos e sentidos estão, portanto, em aberto. Ao mesmo tempo, entretanto, dado que cabe a escola trabalhar com sistemas conceituais próprios das disciplinas científicas e não com qualquer sistema conceitual, esses processos “em aberto” são emoldurados pelo lugar ocupado pela instituição escola, que é historicamente definido e ideologicamente marcado. No jogo e na história da escola há, claramente, signos e sentidos hegemônicos, mais válidos, mais verdadeiros.

A escola propicia aos educandos e educadores formas, espaços e tempos para uma experiência que tenha como base sistemas conceituais que acarretem um desenvolvimento intelectual com uma aptidão que fará o educando se apropriar dos conhecimentos necessários à sua atuação na sociedade como um ser emancipado “carregado” de sentido e desenvoltura. (Méndez, 2021, p. 32),

Essa mudança está presente em propostas como o regime de ciclos de formação, implantado em experiências bem-sucedidas no Brasil: a Escola Plural, em Belo Horizonte; a Escola Cabana, em Belém; a Escola Cidadã, em Porto Alegre; e a Escola Candanga, no Distrito Federal. Essas iniciativas rompem com a promoção automática ou com a reprovação repetida, organizando o ensino por ciclos que acompanham o desenvolvimento do aluno, independentemente do ano letivo, visando a progressão contínua (Freitas, 2020; Oliveira, 2022).

Educação matemática: aprendizagem significativa, resolução de problemas e avaliação

A Educação Matemática tem ocupado papel central nos debates educacionais contemporâneos devido à sua relevância para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de argumentação e da resolução de problemas presentes na vida cotidiana. Entretanto, historicamente, o ensino da Matemática também esteve fortemente associado a práticas tradicionais de transmissão de conteúdos, memorização de fórmulas e

procedimentos mecânicos, o que contribuiu para elevados índices de dificuldades de aprendizagem e rejeição da disciplina por parte dos estudantes.

Segundo D'Ambrosio (2019), a Matemática não deve ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas e algoritmos, mas como uma construção humana ligada às diferentes culturas, contextos sociais e necessidades históricas. Nessa perspectiva, o ensino matemático precisa valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e possibilitar situações em que eles possam investigar, formular hipóteses, estabelecer relações e construir significados.

A aprendizagem matemática ocorre de forma mais efetiva quando o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os estudos de Ausubel (2003) destacam que toda aprendizagem significativa depende da relação entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas já existentes. Quando conceitos matemáticos são apresentados de forma contextualizada e relacionados às experiências dos estudantes, tornam-se mais compreensíveis e duradouros.

Essa concepção rompe com a ideia de que aprender Matemática significa apenas memorizar fórmulas e reproduzir procedimentos. Pelo contrário, o estudante deve ser incentivado a compreender conceitos, analisar estratégias e desenvolver diferentes formas de resolução para um mesmo problema. Conforme ressalta Smole (2016), o ensino da Matemática deve favorecer a investigação, o diálogo e a argumentação, estimulando o aluno a justificar seus raciocínios e construir autonomia intelectual.

Nesse contexto, a resolução de problemas assume papel fundamental. Para Polya (2006), os problemas constituem o principal caminho para o desenvolvimento do pensamento matemático, pois desafiam o aluno a interpretar situações, elaborar estratégias, testar soluções e refletir sobre os resultados obtidos. A aprendizagem deixa de ser um processo passivo de recepção de informações e passa a constituir uma atividade investigativa.

A resolução de problemas também contribui para a formação de competências essenciais para a cidadania, uma vez que desenvolve a capacidade de tomar decisões fundamentadas em argumentos lógicos e evidências. Além disso, promove a criatividade, a persistência e a cooperação entre os estudantes, especialmente quando realizada por meio de atividades coletivas e projetos interdisciplinares.

Sob a perspectiva histórico-cultural, os estudos de Vygotsky (2007) demonstram que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica. O professor desempenha papel essencial na organização de situações que favoreçam a construção do conhecimento matemático, oferecendo suporte para que os estudantes avancem para níveis mais elevados de compreensão.

Desse modo, o educador deixa de ser um simples transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem. Sua função consiste em criar ambientes desafiadores, estimular a participação dos alunos e promover reflexões que favoreçam a compreensão conceitual. Essa postura aproxima-se da concepção de professor reflexivo discutida anteriormente neste trabalho, fortalecendo a relação entre teoria, prática e desenvolvimento do pensamento crítico.

Avaliação da aprendizagem matemática

A avaliação no ensino da Matemática representa um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas. Tradicionalmente, ela tem sido utilizada para medir a capacidade de reprodução de procedimentos e obtenção de respostas corretas em testes e provas. Tal perspectiva reduz a complexidade da aprendizagem matemática e ignora os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento.

De acordo com Luckesi (2018), a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, formativo e inclusivo, permitindo identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, avaliar não significa apenas atribuir notas, mas acompanhar continuamente o percurso de aprendizagem.

Na Educação Matemática, a avaliação formativa possibilita observar o raciocínio desenvolvido pelos estudantes, suas estratégias de resolução, hipóteses formuladas e formas de argumentação. Erros deixam de ser vistos como fracassos e passam a constituir importantes indicadores para a reorganização do ensino e para o avanço da aprendizagem.

Perrenoud (2013) destaca que a avaliação formativa proporciona ao professor informações fundamentais para regular o processo educativo e adequar suas práticas às

necessidades dos educandos. Dessa forma, torna-se possível construir um ambiente pedagógico mais democrático, no qual todos tenham oportunidades efetivas de aprender.

Além disso, instrumentos diversificados de avaliação, como portfólios, projetos, registros de observação, autoavaliação e atividades colaborativas, ampliam as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem matemática. Esses recursos permitem valorizar diferentes competências e reconhecer avanços que nem sempre são evidenciados em avaliações tradicionais.

Portanto, a Educação Matemática comprometida com a formação crítica dos estudantes exige práticas pedagógicas e avaliativas que favoreçam a compreensão conceitual, a resolução de problemas, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Mais do que aprender cálculos e algoritmos, os educandos precisam desenvolver competências que lhes permitam interpretar a realidade, tomar decisões e atuar de forma consciente na sociedade contemporânea.

Considerações finais

A análise apresentada mostra que a educação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à obtenção de notas. A escola, para cumprir seu papel social, precisa superar a lógica tradicional e excludente, assumindo uma perspectiva que entenda o conhecimento como construção coletiva e a avaliação como parte integrante do processo de ensino.

Formar sujeitos autônomos, críticos e solidários exige uma prática pedagógica baseada no diálogo, na valorização da realidade do aluno e na organização democrática do trabalho escolar. Embora os desafios sejam grandes — estruturais, econômicos e culturais —, as experiências já existentes demonstram que é possível transformar a escola em espaço de emancipação e desenvolvimento humano.

No campo específico da Educação Matemática, verifica-se que a adoção de metodologias investigativas, da resolução de problemas e da avaliação formativa contribui significativamente para a construção de aprendizagens mais consistentes e contextualizadas. O desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da capacidade de argumentação fortalece a formação cidadã dos educandos, reafirmando a

necessidade de práticas pedagógicas que superem a simples memorização de conteúdos e promovam efetiva participação no processo de aprendizagem.

Este trabalho reafirma a necessidade de investir na formação continuada de professores, em currículos significativos e em sistemas de avaliação que sirvam para aprender, não apenas para classificar. Somente assim a educação poderá contribuir efetivamente para reduzir desigualdades e construir uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DAVIDOV, V. V. *Teoria da formação dos conceitos*. São Paulo: Ed. Moraes, 2018.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2020.

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINS, J. B. *A avaliação no processo de construção do conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para aprender: avaliar para ensinar*. Tradução de E. F. de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2021.

NEIDSON RODRIGUES. *Avaliação e ensino: uma abordagem crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

PERRENOUD, P. *Avaliar para formar ou para controlar?* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARMENTO, T.; FERREIRA, A. *Pedagogia e construção do conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, L. H. da. *Formação de professores: identidade e saberes docentes*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, L. H. da; et al. *Prática pedagógica e formação de educadores*. Campinas: Alínea, 2019.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. *Resolução de problemas nas aulas de matemática: o recurso problemateca*. Porto Alegre: Penso, 2016. (Coleção Mathemoteca, v. 6).

TRAGTENBERG, M. *A escola e a ideologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.