Evaluación: polifonía de sentidos

Caroline Maia Pinto
Universidade Veiga de Almeida-PG/SESI

Hace mucho el universo de la evaluación es discutido y criticado dentro del proceso enseñanza/aprendizaje, sea en el de lengua materna o en el de lengua extranjera. No se puede pensar en el debate educativo sin considerar la evaluación en su cotidiano escolar.

No obstante, aunque haya consciencia de la importancia del papel de este componente curricular, pocos profesores practican una evaluación dialógica e interactiva para que al lado del educando descubran el mundo. Gran parte de los docentes la reducen a una acción clasificatoria y estática.

Evaluar es un hecho que ejercemos a menudo en nuestras vidas. Por consiguiente, aclara Saul (1988):

> nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos.

Cuando evaluamos el proceso de enseñanza/aprendizaje estamos atribuyendo valores que pueden ser constructivos o autoritarios y su elección dependerá de la concepción educacional y de los objetivos que se tenga.

La práctica de la evaluación ocupa lugar de privilegio en las instituiciones educativas; algunos autores entienden que el papel protagónico de la evaluación en la escuela es consecuencia de la función desempeñada en la cultura occidental. La evaluación del rendimiento escolar adopta la forma de sentenciar y clasificar a los estudiantes (aprobados/suspensos), que puede interferir en la identidad de algunos aprendices.

La evaluación está relacionada a la ideología que la sustenta. Esta ideología determina posiciones subjetivas, delimita los accesos a las decisiones y fomenta el desarollo de la práctica en determinado sentido. Los sujetos participantes del proceso evaluador aprenden a comportarse y a interrelacionar conforme las concepciones de sus entornos sociales dando lugar así a la reproducción de la práctica.

La escuela es una instituición en la cual se reconocen algunas características vigentes en la sociedad: división del trabajo, resultados esperados, medición de los resultados y del tiempo, estandarización de las planificaciones y de las herramientas de evaluación con incentivo a la competición.

En la evaluación escolar, una de las manifestaciones más claras de la ideología reside en la determinación de qué es lo que merece ser enseñado y evaluado. El

sistema educativo presenta como objeto de la práctica evaluadora el rendimiento del aprendiz en función de metas educacionales fijadas.

El sistema educativo está estructurado en base a la arquitectura del conocimiento disciplinar; las disciplinas forman los puntos centrales del diseño curricular y de la elaboración de los objetivos.

Hay un cierto grado de acuerdo entre estudiantes y profesores respecto a las dificultades para vincular los contenidos escolares con los saberes de la vida fuera del aula. La evaluación debería guardar relación con la vida de los sujetos fuera de la escuela, con contextos específicos, con las historias colectivas o individuales. No obstante, la evaluación y sus herramientas fuera del contexto y rigurosa son el resultado de una práctica propia de las instituciones educativas.

En la concepción tradicional, la ensenãnza está asociada a la transmisión de contenidos, el profesor *vomita* sus conocimientos y el alumno, *engulle* a todo. En esta perspectiva, se considera la educación como resultado y la evaluación como indicador de este producto. De hecho, la escuela es un espacio cerrado, apartado del mundo exterior con campanillas para dividir los tiempos de pensar. Así, se presupone que todos los alumnos son iguales, que deben aprender las mismas cosas en el mismo ritmo, lo que saben no importa y ni siquiera lo que desean aprender.

Recientemente, con los cambios de foco en la educación, el aprendiz está en el centro de la pedagogía, la concepción tradicional de enseñanza cedió lugar a la expresión enseñanza/aprendizaje, evocando, así, la participación activa del estudiante en el aprendizaje. La educación es la de aprender construyendo, aprender haciendo. Cuando se cambia el foco de la enseñanza, los objetivos de la evaluación de igual manera cambian y esta pasa a ser un fuente de *feedback* para el profesor, marcando el camino hecho por los aprendices al largo del proceso, ayudando el alumno a aprender y el profesor, enseñar.

Hay otro enfoque sobre educación, que, desafortunadamente, es un ejercicio de poder, control, en que el profesor es un opresor y los alumnos oprimidos. En este punto de vista, la evaluación es un instrumento para punir o mantener el poder.

Siempre que charlamos con alguien sobre los recuerdos de la vida escolar, es corriente que surjan historias sobre evaluación, ora con imágenes de abusos de poder y humillación, ora con experiencias de resistencia para escapar y sobrevivir al sistema.

Evocando de nuestras memorias situaciones vividas por nosotros mismos, por hijos, amigos y parientes, aparecen algunas historias: un alumno no obtuvo éxito en la lectura y se sentó en la silla para torpes; la profesora quitó una alumna de la clase porque le hacía preguntas que no pertenecían a los contenidos estudiados; un grupo de alumnos hurtó las pruebas del profesor y sacaron los mejores promedios; un alumno hizo la prueba de un compañero que faltó a la clase, sin embargo, el compañero ausente, obtuvo un buen resultado; un alumno es suspenso porque

en las pruebas no consigue sacar buenas notas; una profesora declara a otros profesionales: «Haré una prueba muy difícil»; una profesora dijo a sus alumnos: «Estudien porque harán una prueba». Parece que todas las escuelas son parecidas. Todo el tiempo la evaluación domina el escenario de la clase.

Foucault (1989), en la introducción de *Microfísica do Poder,* afirma que «rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona». O poder para Foucault «não é um objeto, uma coisa, mas uma relação».

Las relaciones de poder que el sistema escolar y el profesor establecen dejan a los alumnos bajo a situaciones amenazadoras, controladoras, con la presencia de abuso de poder, pues las decisiones son unilaterales. En nuestras historias la evaluación fue un instrumento disciplinador y controlador. Se necesita revisar las creencias vigentes respecto del aprendizaje: mientras se continúa concibiendo al aprendizaje como aquello que ocurre al aprendiz dentro del aula, la escuela mantendrá la hegemonía en las prácticas de enseñanza y evaluación. Si, en cambio, se pone atención a la multiplicidad de entornos en los que verdaderamente se enseña y se aprende a desarrollarse en el cotidiano, se estará en mejores condiciones de validar el poder educativo de una diversidad de comunidades y sujetos más allá de la escuela.

¿Qué significa exactamente evaluar en la acción escolar?

Para Perrenoud (1999) «a avaliação 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».

En este sentido, la evaluación está relacionada a la corriente neoliberal de educación comprendida como mera transmisora de informaciones. Así, la práctica evaluativa se manifiesta como un mecanismo de control de los tiempos, contenidos, sujetos y resultados.

De acuerdo con Luckesi (2000)

> importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

En esta perspectiva, se hace necesario que el profesor rechace la cinta métrica lista para medir el desempeño del alumno dando notas y clasificaciones. Además, el sentido dado a la evaluación mantiene relación con la práctica político-educativa, pues toda educación es política como afirma Freire (1999) o como completa Manacorda (1997) «nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.» La evaluación involucra los valores construidos por los hombres, buscando un proyecto que alcance a los objetivos de la población.

Referenciándose al proceso educativo y al alumno, Hoffmann (2002) esclarece:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos de aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.

De este modo, los educadores deberán poner la atención en el espacio escolar, para que el aprendiz se descubra y se encuentre como sujeto de su propia historia. Uno tendrá sus propios caminos en el mundo, pero la interacción con la heterogeneidad del cotidiano es la condición para que se (re)construya los conocimientos a partir de múltiples miradas.

Se observa, un nuevo paradigma de evaluación, la de emancipación, que según Saul (2000):

> A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Así, la evaluación de emancipación abarca una práctica libertadora y democrática, añadida de criticidad y despegadas de la educación transmisora de contenidos. Hoffmann (2002) aclara sobre la importancia del significado de la evaluación: «Pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas».

Tan pronto, una acción evaluativa hacia la autonomía considera la realidad del aprendiz para que así pueda cambiarla. Siendo así, cuando hablamos de autonomía del educando Freire (1996) ilumina: «Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. O respeito autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não favor que podemos ou não conceder uns aos outros».

El educador debe reconocer que el hecho de evaluar es una manera para que el alumno aprenda más y mejor. Enseñar, exige respecto a los saberes y la autonomía de los educandos, rechazando la discriminación. A modo de ejemplo, confiere Arroyo (2000):

> Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita do seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada das escolas não há como trocar essas colheitas. Os mestres sentem a necessidade de feiras, de espaço de trocas.

En esta visión, la evaluación dialógica, que responde a las exigencias de una nueva manera de evaluar el desempeño escolar, brinda en las palabras de Romão (1999):

> Na escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (...) Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem (…)

De esta manera, profesor y aprendiz, en colaboración y en círculo (re)hacen el mundo, para cambiar la realidad. La evaluación dialógica promueve el desarrollo del educando y le incentiva a proseguir y a buscar alternativas de transformar la trama de su vida, descaracterizando la evaluación estática, clasificatoria y punitiva. El educador, es el mediador, incentiva las interacciones y (re)construcciones de sentidos. Las palabras de Hadji (2001) alumbran sobre la importancia del educador: «O prazer de contribuir, por meio da avaliação, para o desenvolvimento positivo do outro» o como versa Alves (2004) «toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva».

Lógicamente, para que la experiencia de aprendizaje empiece con una experiencia afectiva el profesor debe rechazar los contenidos previamente establecidos sin ningún sentido, la metodología pasiva y la clasificación entre alumnos «buenos» y «malos». Lo fundamental es el educador desvendar las miradas allende de las clases. Hernández (1998) enseña:

> Um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, cargas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisão e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir.

Según Perrenoud (2000) «diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, quanto possível, situações fecundadas de aprendizagem». A la referencia de esta afirmación la práctica evaluadora es una herramienta que compone el proceso enseñanza/aprendizaje con el objetivo de permitir que cada estudiante aprenda, de apuntar caminos y criticar el proceso de construcción del mundo.

Para muchos educadores, la evaluación permite saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos, es decir, al principio del curso se detecta en qué condiciones se encuentran los estudiantes, a objeto de orientar mejor la enseñanza. Además, al inicio de cada tema, se necesita conocer las ideas que ya poseen los aprendices sobre el mismo, y las destrezas que dominan, de manera de partir de ellas para ir más allá.

Muchos recurren a atajos de escaso valor, como realizar encuestas donde tres o cuatro estudiantes responden a las preguntas propuestas por el profesor.

Supuestamente, con eso ya se ha diagnosticado a toda la clase. Pero diagnosticar es una tarea permanente. Mejor dicho, es el esfuerzo por conocer a los aprendientes, sin embargo, no gracias a pruebas, encuestas, sino al trato cotidiano en situaciones que ocurren al largo del año escolar. Igualmente, podrá aprovechar los saberes, conocimientos e intereses de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se debe hacer ver al alumno que la evaluación propicia la toma de decisiones, a modo de ejemplo, en cuanto a qué se estudia, con quién lo hace, qué fuente de información utiliza. De este modo, el estudiante se aproxima a la autonomía. Sin embargo, con frecuencia, se ve la evaluación como una fórmula totalizante, que se encierra en sí misma, que no aclara acerca de esfuerzos y progresos y, a menudo, no estimula para seguir aprendiendo.

Es importante orientar a los aprendices para que abran sus caminos. La orientación es componente básico de la actividad de aprendizaje. Después de registrardos los resultados se valoran los logros, dificultades y causas asociadas como criterios básicos para reorientar el trabajo.

El profesor debe cuidar para que en el momento de valorar los logros no divida la clase en «ganadores» y «perdedores». El proceso de enseñanza/aprendizaje debe interactuar todos sus integrantes, profesores y estudiantes sin distinción. Esta interrelación es decisiva para alcanzar los resultados, valorarlos e interpretarlos. Desde luego, el aprendiz puede autoafirmarse y elevar su autoestima dentro del colectivo, construyendo un discurso enriquecedor, abierto y consciente.

De acuerdo con lo abordado, la evalución es un fenómeno indefinido, razón de equívocos y contradicciones entre profesores y alumnos. Sin embargo, ¿dónde está la indefinición? Las inconsistencias en la práctica evaluadora se originan de la dicotomía evaluación y educación. Los profesores creen que la acción de educar y de evaluar son realizadas en momentos distintos.

La evaluación es esencial a la educación. El profesor que no evalúa con frecuencia la acción educativa, en la perspectiva de indagación, investigación, crea verdades absolutas y terminales. Así, el proceso evaluativo para en el punto que el profesor no lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos. La ausencia de esta práctica impide que el profesor utilice la evaluación como un *feedback* del propio desempeño, del plan elaborado y de los resultados de los alumnos. Solamente con la práctica del análisis de los resultados, la evaluación ofrece a los profesores informaciones sobre los conocimientos previos de los estudiantes, permite acompañar el aprendizaje y descubrir el desarrollo personal en la trayectoria de construcción del conocimiento.

Se sabe que hubo innovaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera —metodología, material didáctico, teorías, programas—, pero pocos son los progresos en la evaluación de los educandos. La práctica evaluativa de la mayoría de los profesores se basa en el reflejo de la evaluación que tuvieron como

alumnos. Es importante que se reconstruya la práctica evaluativa a través de la reflexión y del cuestionamiento para que reconduzcamos el sentido de evaluar.

Los avances metodológicos en la enseñanza de ELE conducen a progresos en los métodos evaluativos. Cada metodología presenta caminos propios para el proceso evaluativo. A la vez que existe la preocupación de involucrarse con los métodos que surgen, el profesor debería fijarse y preocuparse también con la evaluación de acuerdo con el método y material elegidos.

Pero, a menudo, se observa que el profesor utiliza una metodología en clase y evalúa conforme otra concepción. Por ejemplo, un curso libre que adopta un enfoque comunicativo basado en situaciones reales de comunicación y en el uso de la lengua, por otro lado, a la hora de evaluar, presenta ejercicios de repitición, sustituición, reformulación, etc. De esta manera, hay incoherencia entre la práctica y la evaluación. Así, la práctica evaluativa se aparta del proceso enseñanza/aprendizaje y no se incluye a los demás componentes curriculares.

Desde luego, otro hecho que provoca prejuicio a la evaluación es no relacionarla con los otros componentes del currículo. Los procedimientos de evaluación se programan a partir de los objetivos establecidos, que a la vez, determinan la metodología empleada. Entonces, todos los componentes deben interrelacionarse para que se construya una red de significados. Por consiguiente, la evaluación adquiere una característica cuantitativa, el desempeño es mensurado a través de notas y clasificaciones (capaces-incapaces; fuertes-débiles; etc.), lo que justifica la suspensión o aprobación y la exclusión. Se niega la historia de los sujetos, la rica heterogeneidad y el movimiento dialéctico y dialógico.

Se evalúan contenidos, pero no procedimientos y actitudes como sugerencia de los PCN (1998): «A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos. (...) está implícito, também os procedimentos atitudinais».

La complejidad de la clase inserta la evaluación cualitativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje que debe ser incorporada en la práctica escolar, en el aprendizaje de un idioma extranjero, puesto que el aprendizaje de un idioma debe considerar la pluralidad de los saberes y las características individuales de los sujetos. De este modo, los PCN (1998) aclaran: «Em se tratando de avaliação de aprendizagem de língua estrangeira cabe discutir uma dimensão, pertinente em toda situação de ensino e aprendizagem, mas de crucial importância no contexto específico que diz respeito a essa área. É a dimensão afetiva».

No se puede excluir la evaluación cualitativa de la práctica educativa pues evaluar no es sinónimo de mensurar el desempeño del alumno con instrumentos de la práctica evaluativa tradicional: pruebas, testes, notas forman parte de este universo. Se asocia pruebas y exámenes al hecho de evaluar.

Enfatizar la prueba como significación de evaluación es privilegiar el producto del aprendizaje. La reducción del proceso de evaluación como la hora de la prueba y el momento terminal al clasificar el alumno indica una concepción que es pensada y efectuada bajo la visión del examen, de acuerdo con Barriga (2000). La evaluación, bajo esta visión, expresa una concepción de educación que divide el proceso de aprendizaje sin considerar los movimientos de construcción del conocimiento.

En este sentido, la idea de aprendizaje está vinculada al acúmulo de contenidos preestablecidos por el profesor. Así, se rectifica el momento del examen —prueba de la adquisición de los contenidos y la suspensión— momento en que se reparte los estudiantes que saben y los que no saben. El alumno aprende que los resultados son más importantes que su verdadero aprendizaje.

No obstante, el concepto de evaluación adquirió nuevos rasgos: se reconoce la evaluación formativa que orienta el aprendizaje, identifica nuevos caminos y se compromete con la transformación.

A partir de esta comprensión, es fundamental que el profesor perciba que la evaluación de ELE, no se limita a los contenidos gramaticales del bimestre. El verdadero aprendizaje presenta como objetivos construir sentidos en la lengua extranjera y que el educando se constituya un ser discursivo en la lengua (PCN, 1998). Estos objetivos no se dan con la mensuración, pero con la participación del aprendiz en el contexto educacional. Conforme los PCN (1998) «a experiência que possui com o seu idioma, permite o aluno perceber que quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente».

Las informaciones sobre el proceso de construcción de la lengua materna para lengua extranjera también son dadas a través de la autoevaluación. Los alumnos y profesores son invitados a evaluar los propios caminos. La autoevaluación es una retroalimentación del proceso enseñanza/aprendizaje.

Si se quiere que los estudiantes se orienten hacia aprendizajes profundos, hacia el razonamiento, la criticidad de la realidad, el uso de lo aprendido, es oportuno llamar la atención sobre los equívocos que suceden de la imprecisión de los términos testar y medir.

Dentro del proceso educativo, es notable que los profesores comprendan la evaluación como dar la nota, hacer la prueba, la someten a las ideas de testar y medir.

Se percibe que los profesores no saben definir el término medida con claridad. Luego, ocurren equívocos, la atribuición de notas a actitudes o tareas que no permiten la clasificación exacta. Para muchos profesores todo puede medirse y no se dan cuenta que ejecutan una evaluación repleta de arbitrariedad, comparaciones, indefiniciones y vacíos construyendo, así, sólidos discursos fragmentados.

¿Qué significa un alumno saque cuatro en la prueba? ¿Y siete? El primero, está aprobado, mientras el segundo, suspendido. Creer que notas frías puedan explicar y justificar la decisión de aprobar o suspender, sin que el proceso de enseñanza/aprendizaje, las condiciones ofrecidas para desarrollar el aprendizaje del educando, la importancia de los resultados para proseguimiento de los estudios sean analizados, es reducir el proceso evaluativo, es abusar de la clasificación y excluir educador y educando del movimiento de la red social que participan. Para Hoffmann (2002):

> a medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno.

El segundo término que merece atención y está relacionado con la evaluación es el testar. Sin embargo, ¿cómo los profesores utilizan los testes? La mayoría los aplica para verificar resultados y, por consiguiente, expresarlos a través de números. El test debe ser un procedimiento de investigación de la acción educativa, un instrumento de cuestionamiento sobre lo que se sabe y lo que se ignora, los avances y las dudas de los aprendices.

No se puede reducir el proceso amplio de evaluación a sus herramientas. Se hace necesario desvincular la interpretación de los instrumentos evaluativos a los números obtenidos. Test, pruebas finales, bimestrales, trabajos, notas inalterables ejemplifican los equívocos de la utilización del test y medida como juzgamiento de los resultados.

En este continuo fluir que es el aprendizaje es importante que se abandonen prácticas rutineras y cristalizadas, impregnadas de rancios y desigualdades, con términos preestablecidos y que se vea el error como parte del proceso. Además, refletir sobre estas prácticas contribuye para la formación de los educandos, establecimiento de nuevas relaciones y condiciones de educación entre los aprendices y el mundo, la posiblidad de abertura a la comprensión y división de los múltiples saberes, el comprometimiento con la ciudadanía y democracia.

La evaluación es un hecho permanente en el proceso educativo que promueve la mejor comprensión del movimiento vivido individual y colectivamente por los participantes de este proceso. Desde luego, se puede decir que es vivir plenamente el conflicto, la pluralidad de gestos, palabras, actitudes, culturas, de sujetos que (re)construyen sus caminos con autonomía.

Para finalizar, se debe pensar en una evaluación que esté basada en el proceso dialógico, que sea una invitación a la interacción del saber y a la reflexión, contribuyendo para la ruptura de valores clasificatorios y selectivos que caracterizan el cotidiano escolar. Así, será verdaderamente necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, M. G., 2000. *Oficio de Mestre*: *imagens e auto-imagens,* Petrópolis, Vozes.

BARRIGA, A. D., 2000. «Uma polêmica em relação ao exame», en ESTEBAN, M. T. (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos,* Río de Janeiro, DP&A, 2.º ed.

BRASIL, 1998, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasilia, MEC/SEF.

FOUCAULT, M., 1989. *Microfísica do poder*, org. y trad. Roberto Machado, Río de Janeiro, Graal.

FREIRE, P., 1999. *Pedagogia da Autonomia*: *saberes necessários à prática educativa,* São Paulo, Paz e Terra.

— 2005. *Pedagogia do Oprimido*, Río de janeiro, Paz e Terra, 44 ed.

HADJI, C., 2001. *A avaliação Desmistificada*, Trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre, ArtMed Editora.

HERNÁNDEZ, F., 1998. *Transgressão e Mudança na Educação*: *os projetos de trabalho,* trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, ArtMed.

HOFFMANN, J. M. L., 1993. *Avaliação Mediadora*: *uma prática em construção da pré-escola à Universidade,* Porto Alegre, Educação & Realidade.

— 2002. *Avaliação*: *Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista,* Porto Alegre, Mediação.

— 2002. *Avaliar para Promover: as setas do caminho,* Porto Alegre, Mediação.

LUCKESI, C., 2000. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*: *estudos e proposições,* São Paulo, Cortez.

MANACORDA, M., 1997. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias, trad. Caetano Lo Monoco, São Paulo, Cortez.

PERRENOUD, P., 1999. *Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens,* Porto Alegre, ArtMedia.

— 2000. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação,* trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

ROMÃO, J. E., 1999. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas,* São Paulo, Cortez.

SAUL, A. M., 1998. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo,* São Paulo, Cortez.

— 2000. *AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: DESAFIOS À TEORIA E PRÁTICA DE AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO POLÍTICA,* São Paulo, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.5.