

**PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA
NA ESCOLA PÚBLICA**

Mario Susumo Haga, Gioana Rosseli Dias Barreira, José Augusto Ignácio Da Silva, Kuniko Iwamoto Haga, Wellington Tortorelli

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Um trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido, em escolas publicas estaduais paulistas da região noroeste do Estado, fundamentado na teoria da avaliação para a aprendizagem associadas aos fundamentos das teorias da educação. Com o objetivo de pesquisar a possibilidade de mediar aprendizagem através de avaliação da aprendizagem com “feedback”, entre aplicação e reaplicação principalmente proporcionando um processo de recuperação contínua. Foram aplicadas provas em dois momentos: a aplicação, sem conhecimento das questões, abrangentes à matéria; cada prova constando de 4 a 5 questões para grupos de 4 a 5 alunos. Na reaplicação, as provas constaram das mesmas questões da aplicação, mantendo uma questão de cada prova da aplicação e importando as demais das provas resolvidas pelos seus pares na aplicação. Cópias das provas de aplicação, resolvidas pelos integrantes do grupo de estudo, corrigidas ou não de acordo com a escolaridade, foram disponibilizadas para os grupos estudarem para a reaplicação. A primeira escola iniciou o projeto em 2007. Encontrava-se em 2006, em 28o lugar entre 33 da região; em 2008, subiu para 14o lugar e, em 2010, 1o lugar na região e 16o lugar no Estado; o IDESP 2012 do Ensino Médio desta escola alcançou o 11o melhor índice do Estado com IDESP 120% acima da meta da SEE/SP. A partir do 2o semestre de 2011, três novas escolas adotaram a proposta e, em duas, os resultados promissores já se fizeram notar. Uma boa aula ajuda, mas os resultados mostram que a mudança da cultura escolar para aprendizagem

PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA PÚBLICA.

Mario Susumo Haga; Giovana Rosselli Dias Barreira; José Augusto Ignácio da Silva; Kuniko Iwamoto Haga; Wellington Tortorelli. UNESP - FE/Ilha Solteira.

1. Introdução

Envolver gestores e professores da Educação Básica em um projeto para transformar a realidade de uma escola pública demanda a formação de professores em exercício. Mas qual seria uma ação eficaz para a formação continuada de professores nestas condições? Cursos? Ou outro tipo de atividades de formação?

Um curso tradicional para formação continuada de professores esbarra em problemáticas como o de nivelamento, desenvolvendo conteúdos não mais necessários para uns, avançado demais para outros, o que justifica a falta de motivação tanto para o primeiro quanto para o segundo grupo e também para o terceiro grupo de docentes que já se encontram no nível. Muitas vezes tem sido complicado trabalhar nestes cursos questões relativas às aplicações de conceitos da teoria da educação, entre outros, como o de interdisciplinaridade, de contextualização, de mediação de aprendizagem e de aprendizagem significativa numa sala de aula real em consonância com a realidade local. E são, na maioria das ofertas, cursos disciplinares, ou seja, de impactos pontuais e não global à escola, sem considerar a realidade de cada escola. Entendemos que uma alternativa seria desenvolver projetos educacionais para a maioria que não teve formação para esta prática nos cursos de Licenciatura que frequentaram, sem, no entanto, descuidar das suas atividades docentes tradicionais.

No presente trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre uma metodologia pedagógica que incluiu práticas de mediação da aprendizagem (GONÇALVES E VAGULA, 2013 e HAGA ET AL, 2009) com aplicações de fundamentos da avaliação formativa (ABRECHT, 1994) conciliando as suas diferentes lógicas com a da avaliação somativa (HAGA e HAGA, 2007).

Nesta proposta, os professores serão orientados a encontrar eventuais deficiências quanto ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico de cada conteúdo e o conhecimento curricular deste conteúdo

(SCHULMAN, 1986; BOZELLI, 2010), e buscar fechar estas lacunas com autonomia de ações paralelamente desenvolvendo capacitação para trabalhar projetos (FÉBOLI, 2011).

A outra questão é desenvolver atividades de formação continuada de professores com a devida articulação com pesquisa, criando ações alternativas às tradicionais transferências de informações e articular formação de conhecimentos (FERNANDES, 2009), considerada a realidade de cada escola.

A proposta deste projeto foi a de envolver professores, alunos e demais segmentos escolares, incluindo pais de alunos, principalmente, em um processo de mudança de cultura escolar através da prática de uma avaliação escolar diferenciada, comportando uma mudança de mentalidade radical e repentina, diferente da de uma mudança de mentalidade progressiva defendida por D. Fernandes no seu livro “Avaliar para Aprender” (2009).

A mudança de mentalidade a que estamos referindo é a que está relacionada à nota da avaliação, que na maioria dos casos, não reflete a avaliação da aprendizagem para formação do cidadão, levando uma falsa impressão, principalmente aos pais, o quanto o (a) seu (sua) filho (a) estaria aprendendo de fato.

Somente mediante avaliações externas, diante das exigências das avaliações da aprendizagem propriamente dita, e de habilidade e competências, sem incorporar notas relativas a componentes transversais à aprendizagem, fica evidenciada a não equivalência entre as notas obtidas em avaliações convencionadas atualmente em prática e a real aprendizagem dos seus filhos.

Esta versão da proposta foi elaborada a partir de dados constituídos em pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário; entre muitos fracassos e poucos progressos, de 2001 a 2007, principalmente baseada na teoria da avaliação formativa (PERRENOUD, 1999; ALBRECHT, 1994).

Posteriormente tivemos que recorrer aos pensamentos de J. D. Novak (1981), pois somente teorias da avaliação não constituíram uma base consistente para sustentar os pensamentos desta proposta inicial criada somente com dois objetivos: humanizar e aprender com a avaliação.

Em 2007, aliando às teorias da avaliação aos fundamentos da teoria de educação (HAGA; HAGA, 2007), pela primeira vez foram constituídos resultados de pesquisa que poderiam ser também pesquisados na Educação

Básica; e a ideia foi imediatamente absorvida pelos gestores de uma escola para iniciar uma fase de treinamento a partir do segundo semestre de 2007 e ser efetivada como proposta pedagógica a partir do ano letivo de 2008. Em 2009, quatro trabalhos (FÉBOLI, et al. 2009; GIELFI, et al, 2009; NAKAO, et al.,2009; SILVA et al. 2009), produzidos por gestores e professores da própria escola foram apresentados num congresso de educação, além de um outro trabalho produzido por uma estagiária universitária bolsista do Núcleo de Ensino – PROGRAD – UNESP (CAETANO et al. 2009). Em 2011, mais dois trabalhos foram apresentados pela escola em congressos de educação (FÉBOLI, et al. 2011; NIZA, et al. 2011). Além destes trabalhos, também outros foram apresentados pela escola em outros eventos acadêmicos.

Desde então, os resultados alcançados pela escola em vestibulares de conceituadas universidades, em avaliações oficiais e em olimpíadas, corroboram o acerto desta proposta, embora fracassos tenham ocorrido exigindo profundas reflexões. Mas, a conclusão foi bastante óbvia: Somente aula não assegura aprendizagem; a importância das atividades de estudos complementares às aulas, por melhor que sejam ministradas, é indiscutível. Isto é, o aluno que não estuda, não aprende.

2. Objetivos

O projeto foi iniciado na escola somente com os dois primeiros objetivos. Os outros objetivos foram sendo percebidos pelos próprios professores e gestores da escola.

2.1. Humanizar a avaliação escolar;

2.2. Utilizar a avaliação escolar como expediente pedagógico para a aprendizagem;

2.3. Desenvolver atividades de formação continuada de professores para o projeto articulado com a pesquisa;

2.4. Desenvolver pesquisas sobre atividades de formação continuada de professores, de forma autônoma, em conhecimentos de conteúdos disciplinares, do pedagógico do conteúdo e curricular dos conteúdos de acordo com a necessidade de cada professor;

2.5. Desenvolver pesquisas para formulação de questões abrangentes ao conteúdo a ser avaliado, contextualizadas e, se possível, interdisciplinares e significativas;

- 2.6. Pesquisar estratégias educacionais para fins de recuperação contínua sem distinguir alunos quanto às facilidades ou dificuldades de aprendizagem;
- 2.7. Pesquisar estratégias educacionais para fins de regulação de indisciplinas na escola;
- 2.8. Pesquisar estratégias para participação de pais na formação de seus filhos;
- 2.9. Pesquisar o efeito da redação dos enunciados das questões na resolução pelos alunos.

3. Resumo histórico da avaliação escolar e reflexões sobre a proposta

Registra a história da educação que a avaliação escolar praticada atualmente, a avaliação somativa, se assemelha muito àquela criada pelos jesuítas no século XIV publicada em 1599 (ALBRECHT, 1994). E nesta avaliação tradicional são aplicados somente os princípios da avaliação somativa. Os alunos que encontram dificuldades são levados a acreditarem que lhes falta habilidade, crença esta que, na maioria dos casos, os leva a atribuírem às suas dificuldades, as suas deficiências em si mesmo, contra os quais acreditam ser impotentes para tomar qualquer atitude mais positiva e pró-ativa para se superar, aniquilando com qualquer resíduo de autoestima que ainda poderiam ter. Além disso, não é muito difícil depararmos com casos, excetuando raríssimas exceções, de a avaliação tradicional ter estado a serviço de muitos outros objetivos além da simples atribuição de notas nos diferentes graus de aprendizagem. Dependendo de professor para professor, podemos encontrar casos em que a avaliação é “uma arma para vingança”, pois se ele teria sido massacrado na sua época de estudante, o mesmo se julga no direito de fazer com que seus alunos passem pela mesma experiência, ou se, para ele o bom professor foi aquele que “ajustava” a nota para promover a aprovação de alunos mesmo que estes não tivessem aprendido os conteúdos em questão, ele repete o procedimento com seus alunos, sem se aperceber que estão na contramão do sentido da educação e formação de cidadãos. Também temos casos de exercício explícito de chantagens contra seus alunos, entre outros atos não recomendáveis praticados através da avaliação escolar. Se um dia criticamos esta “tortura medieval” enquanto estudantes, qual justificativa, agora como professores, fazerem uso da mesma prática com os nossos alunos?

Assim, julgamos que o processo de avaliação escolar comporta propostas de mudanças, não somente de metodologia, mas de natureza: mediar aprendizagem, uma proposta baseada nos princípios e fundamentos da teoria da Avaliação Formativa e da Educação de forma geral, sem descaracterizar a Somativa, enquanto instrumento do Sistema Educacional vigente e aproveitar a nota como parâmetro de referência para a aprendizagem e, principalmente, para a motivação de aprendizagem dos alunos e professores.

A Avaliação Formativa foi criada por Scriven (1967) para substituir a avaliação somativa. Mas, se em certos contextos, como na Inglaterra, a avaliação formativa fora adotada na educação oficial como uma alternativa à avaliação somativa, e se a mesma já fora abandonada (segundo informações recebidas pela nossa equipe). Ainda assim, o modelo merece reflexões e mais estudos, e não simplesmente abandoná-lo, pois seus méritos são incontestáveis. Na avaliação formativa, a informação obtida nas realizações das provas é usada para modificar o ensino a fim de torná-lo mais efetivo; é usada para diminuir o “gap” entre o aprendido e o que precisa ser aprendido, dando ênfase ao “feedback”. Para eles, os próprios aprendizes devem ser levados a perceber o seu “gap” de aprendizagem e eles próprios se tornarem agentes pró-ativos para fechá-lo.

A simples extinção da tradicional avaliação somativa, ou a simples substituição da somativa pela formativa, cria mais problemas do que soluções, mas que, conciliando as diferentes lógicas destas duas formas de avaliação escolar, na prática, estaríamos avançando em relação à ideia de “uma convivência mais ou menos pacífica entre as duas lógicas”, defendida por P. Perrenoud (1999). Esta conciliação foi objeto de nossas pesquisas, podendo deixar de ser apenas “uma coexistência mais ou mesmo pacífica” (HAGA; HAGA, 2007) para ser contextualizada a lógica da Avaliação Somativa como importante expediente pedagógico da motivação para a aprendizagem (CAETANO et al., 2009). A nota, mesmo que na maioria dos casos não represente a real condição de aprendizagem, acreditamos que, através de estratégias específicas para motivações (DECI & RYAN, 1994), mesmo que somente motivações extrínsecas, que podem ser somente do tipo aversivo e/ou do tipo engrandecimento do ego (NOVAK, 1981), pode ser aproveitado para o aluno despertar motivações para a aprendizagem (CAETANO et al., 2009)

O professor pratica, de certa forma, uma mediação de aprendizagem (GIELFI et al., 1999) promovendo a prática de “feedback”, com intervenção em diferentes níveis do professor na sala de aula de acordo com a escolaridade, orientando os alunos a perceberem os “gap” de aprendizagem a partir dos erros próprios cometidos, e trabalhar para os próprios alunos fecharem estes “gap”. Para isso, é necessário desmistificar o erro: em vez de eliminar o risco de errar, desenvolvemos processos de detecção e utilização dos próprios erros, assim como os dos colegas, como recursos para correções e chegar aos modelos consensuais com intervenções cada vez menores do professor. Como afirma O. A. S. Gielfi et al. (2009) o “xis” e o “ce”, grafados em vermelho nas correções de prova, não tem contribuído em nada para a formação dos alunos ao longo da história da educação formal. Mas, estes “xis” e “ce” e as notas ainda serão necessários para o sistema educacional oficial e, para a nossa proposta, serem úteis como parâmetros importantes de motivação para a aprendizagem. Além do uso convencional, concluímos que o resultado (a nota) pode ser colocado a serviço da percepção de referenciais de aprendizagem, principalmente se percebido pelo próprio aluno, com ou sem a mediação do professor (HAGA, et al. 1999), eliminando o tradicional reflexo danoso do erro sobre os alunos. Assim, entendemos que o seu uso no processo de avaliação ainda deve ser preservado; cremos que é melhor evitar uma traumática mudança na forma da avaliação escolar.

4. Metodologia

Da formação de grupos de estudo. A composição das equipes deve ser responsabilidade de aluno coordenador voluntário por afinidade, mesmo que esta prática contrarie fundamentos e teorias da aprendizagem solidária. Uma equipe deve atuar em cumplicidade entre os seus integrantes de tal forma que um eventual fato constrangedor fique restrito ao conhecimento apenas dos seus integrantes. Se entre amigos já é difícil acomodá-los em grupos, alunos sem afinidades entre eles, e principalmente se forem inimigos, todo o esforço para uma boa produção estará comprometido. Além disso, intervenções de professores podem causar problemas para organizar reuniões fora do ambiente escolar por desconhecer o cotidiano dos componentes dos grupos de estudo e distância entre as suas moradias. O

pragmatismo pelos resultados justifica a não observação de certos princípios da teoria de aprendizagem solidária. E, mesmo que corramos o risco de formar grupos somente com alunos de bom rendimento e outro somente com alunos de mau rendimento, será uma questão de tempo e ajustes estratégicos que evitem qualquer privilégio ou estigma de excelência e mediocridade.

Regras. Estabelecer e fazer cumprir um contrato de trabalho.

As provas. Preparar um banco de questões dissertativas para o primeiro momento necessário para preparar cada prova e ainda ser suficientemente abrangente a toda matéria cuja aprendizagem possa ser avaliada evitando envolver o fator sorte/azar. Porém, é inviável um aluno resolver uma prova com 25 questões no tempo de poucas horas de aula. O número N de questões deve ser adequado às especificidades de cada disciplina e proporcional ao número de alunos por grupo. Todos os alunos devem realizar provas com o mesmo número de questões e quanto às exigências de conhecimentos, de competências e de habilidades em níveis semelhantes. Entre a aplicação e a reaplicação, dar oportunidade ao aluno a fazer um “feedback”. As questões devem ser bem elaboradas para que os alunos sejam conduzidos ao raciocínio e às reflexões, além de estar relacionado às questões do seu cotidiano sempre que for possível.

Do processo. As avaliações são individuais e dissertativas (a validade de provas de alternativas, tipo teste, ainda encontra-se em fase de pesquisa), aplicadas em duas etapas: APLICAÇÃO E REAPLICAÇÃO. A reaplicação, valendo nota, pode ser útil para motivar o aluno a retomar e refinar a aprendizagem de conteúdos passados, motivados pela possibilidade de melhorar a nota qualquer que sejam o tipo ou natureza da motivação.

Provas de aplicação resolvidas. Manter os procedimentos tradicionais e encaminhar cópias xerografadas, sem ou com correções conforme a escolaridade dos participantes, e sem gabarito. Sem correções para que os próprios alunos, individualmente e, em grupo (de preferência), descubram erros e acertos sem a intervenção do professor preferencialmente (se for preciso, eles devem recorrer ao professor, sempre através do coordenador do grupo) e sem gabarito para estimular a pesquisa em busca das respostas corretas.

As provas de reaplicação resolvidas. Segue-se o mesmo procedimento adotado para a aplicação. Justificativa: Nenhuma avaliação deve ser

considerada um fim em si mesmo. Deve dar oportunidade para o aluno aprender mais a partir dos erros e acertos em provas passadas.

Da computação das notas de cada avaliação. No nosso projeto, a proporção foi de peso 6 para a nota de aplicação e de 4 para a nota de reaplicação.

Das reuniões de grupos. As reuniões de grupos devem ocorrer de livre arbítrio dos grupos e atender sempre que grupos de alunos solicitem qualquer auxílio à escola.

5. Resultados

A escola que foi a primeira a adotar a proposta, entre as trinta e três escolas estaduais da região, ela se encontrava, em 2006, em vigésimo oitavo lugar pelo IDESP. Em 2008, saltara para décimo quarto lugar e, em 2010, para o primeiro lugar da região e décimo sexto do Estado de São Paulo. Em 2011, oscilou um pouco para baixo, para vigésimo do Estado. Em 2012, o Ensino Médio da escola alcançou 120% da meta da SEE/SP, classificando-se em 11^º lugar entre todas as escolas do Estado.

Como dado complementar significativo, entre outros, um fato inédito foi a de um aluno da primeira escola a dotar o projeto ter ingressado no Curso de Engenharia Mecânica da FEIS/UNESP em 2011, logo à conclusão do Ensino Médio. Este aluno recebeu distinções em 2011 e 2012 como melhor aluno entre os 40 da turma. Não é brilhante; mas faz o necessário através do seu hábito de estudar, diariamente, de uma a três horas, em complementação às suas atividades em aulas regulamentares.

A adesão de três novas escolas a partir do segundo semestre de 2011 também apresentam resultados bastante promissores: numa escola, por dois anos consecutivos (2011 e 2012), a meta IDESP da SEE-SP foi alcançada no Ensino Médio trabalhado no projeto. Em uma segunda escola, o Ensino Médio, com o projeto, alcançou a meta IDESP em 2011 e 2012, tendo neste último ano a melhor evolução (120% da meta tanto no Ensino Fundamental como no Médio) entre todas as 23 escolas da região que foi a Diretoria Regional que mais evoluiu em 2012 em todo o Estado de São Paulo.

A escola que não apresentou resultados significativos, os gestores ficaram todo este período refém dos problemas normais de uma escola pública, sendo o projeto desenvolvido somente por uma professora de uma componente curricular que, apesar de não produzir impactos na escola, foi

suficiente para que os alunos apresentassem evolução positiva nesta disciplina.

6. Principais dificuldades, reflexões e conclusões

Um fato merece registro: em uma escola ocorreu uma rebelião dos alunos convocados, à revelia da orientação da coordenação do projeto, pelos gestores da escola para participar da fase de treinamento. Nós acreditamos que o correto seria convidar, sendo a adesão um livre arbítrio do aluno juntamente com seus respectivos pais que, ao assinar autorização para seus filhos, com toda a comunidade assumindo compromisso com a melhoria de aprendizagem. A outra dificuldade encontrada foi a que se refere aos gestores de escola que ordenaram cumprimentos de deveres para alunos e professores, sem que os mesmos tenham entendido o processo e os verdadeiros significados das suas ações no projeto, fazendo destes, meros técnicos cumpridores de tarefas pedagógicas.

Também encontramos professores que acreditam no “milagre”, isto é, alcançar melhores resultados na educação sem trabalhar mais do que tem feito em suas práticas docentes tradicionais ou alterar a sua rotina escolar. Alguns foram explícitos em declarar que, se o desenvolvimento do projeto significa trabalhar além da sua sala de aula, então são contras. Outros se calam. Um terceiro grupo concorda com a proposta, mas nada fazem de diferente em relação às suas práticas docentes tradicionais.

Mas, felizmente, encontramos professores e gestores de escolas que acreditam na educação, acreditam que os alunos aprendem e acreditam que os professores e gestores podem e devem conduzir transformações numa escola. Este foi o ponto de nucleação de uma cultura de sucesso para a transformação efetiva da escola. Os resultados positivos que foram sendo alcançados propiciaram a adesão total dos docentes da escola e de quase totalidade dos novos professores que chegaram à escola a cada ano letivo na inevitável rotatividade do quadro docente. Muitos problemas ainda persistem na vida escolar destas comunidades, mas aprendemos que, apesar destes problemas, dando menos importância aos próprios problemas e trabalhando a cultura do sucesso transformar a descrença em crença de uma escola pública melhor.

As dificuldades foram e continuam muitas, porém a pior, é a resistência à mudança da rotina escolar por parte de grupos isolados que atuam nas escolas. Nas escolas de sucesso, foi fundamental gestões de uma equipe coesa, determinada e qualificada, para articular metas entre alunos, professores e a comunidade para a mudança e, mesmo com a equipe de gestores dividida, a nucleação de uma equipe determinada pode fazer a diferença. Na escola que alcançou 120% das metas IDESP da SEE-SP em 2012, os gestores e a comunidade escolar enfrentaram sérias dificuldades, com campanhas orquestradas contra o projeto por parte de docentes e também da própria coordenação do Ensino Médio. Mas venceram, provando que, a verdadeira transformação deve e pode acontecer no ambiente escolar apesar dos persistentes problemas se existir uma consistência de ações entre atores principais constituindo núcleos de excelência: os de gestores, de professores e de alunos, contando com apoio e participação dos pais de alunos e comunidade em geral. O desenvolvimento de um projeto depende basicamente da realidade da escola.

O papel da Universidade foi o de entender cada realidade, todo o processo através da pesquisa baseada nas fundamentações teóricas da educação, principalmente os princípios e lógicas da Avaliação Formativa conciliadas com as da Avaliação Somativa (HAGA e HAGA, 2007, HAGA et al, 2009), isto é, mediar aprendizagem com a prática de uma avaliação diferenciada. E que, qualquer projeto poderá ser muito importante na aprendizagem se for desenvolvido um programa de estudos complementares à aula tradicional, pois, repetindo, por melhor que uma aula seja ministrada não assegura a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Agradecimentos. Agradecemos João Josué Barbosa pela revisão de citações e referências segundo ABNT.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, R. **Avaliação formativa**. Rio Tinto: Edições Asa, 1994. 176 p.
CAETANO, A. S.; HAGA, K. I.; HAGA, M. S. A avaliação escolar e a motivação para a aprendizagem dos alunos em uma escola pública. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed da

Unesp/Prograd, 2009. p. 5606-5618. Disponível em: <
<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso 15 jan. 2013.

BOZELLI, F. C. **Analogias e metáforas no ensino de física**: o discurso do professor e o discurso do aluno. 2005. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

DECI, E. L., RYAN, R. M. Promoting self-determined education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Abingdon, v. 38, n. 1, p. 3-15, 1994.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009. 221 p.

GIELFI, O. A. S.; PAULUCCI, C. A. S.; FÉBOLI, L. A.; SILVA, G. N.; HAGA, M. S.; HAGA, K. I. A avaliação escolar como recurso para mediação da aprendizagem: uma experiência no ensino fundamental de uma escola pública. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Formação de professores e a prática docente**: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da Unesp/Prograd, 2009. p. 5598-5605. Disponível em: <
<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/> Acesso: 26 mar. 2013.

GONÇALVES, C.E.S.; VAGULA, E. Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein: Uma perspectiva Educacional Voltada para o Desenvolvimento Cognitivo Autônomo. Acessada em junho de 2013.
[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view
File/1106/376](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/1106/376).

HAGA, M. S.; CAETANO, A. S.; ACHCAR, K.; HAGA, K. I. A Avaliação e o seu potencial pedagógico para a mediação da aprendizagem. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Formação de professores e a prática docente**: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da Unesp/Prograd, 2009. p. 5585-5597. Disponível em:
<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso: 20 mar. 2013.

HAGA, M. S.; HAGA, K. I. Fundamentos de avaliação formativa: os conflitos e as conciliações entre as diferentes lógicas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Anais...** Ed. da Unesp/Prograd, 2007. CD-ROM.
<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981. 252 p.

PERRENOUD, P. **A avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. R. G. do Sul: Artes Médicas, 1999. 184 p.