

MITOS E RITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELATO DE UM ESTUDANTE

MYTHS AND RITUALS OF SCHOOL LEARNING ASSESSMENT: A STUDENT'S REPORT

Francielle Silva Gardin¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8544>

Regina Luzia Corio de Buriasco²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5845-1619>

Resumo: Este artigo teve origem em uma pesquisa que buscou identificar mitos e ritos presentes em textos escritos e nas textualizações de entrevistas com estudantes de Licenciatura em Matemática de universidades públicas do Paraná, partindo da concepção de avaliação do GEPEMA. Para este artigo, optou-se por analisar o texto escrito e a textualização da entrevista de um dos participantes. A partir dessa análise, identificam-se percepções de avaliação associadas a práticas tradicionais, centradas na prova escrita, no produto expresso pela nota, na certificação e na ausência de feedback formativo, elementos que contrastam com a concepção de avaliação do GEPEMA, compreendida como prática de investigação e oportunidade de aprendizagem. Também emergem indícios de ressignificação, como a compreensão da prova como oportunidade de aprendizagem e a crítica à centralidade da nota. De modo geral, os relatos evidenciam tensões entre experiências avaliativas vividas e o desejo por processos mais justos, humanos e dialógicos, reforçando a necessidade de repensar a avaliação como parte constitutiva dos processos de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Educação Matemática. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Oportunidade de Aprendizagem. Prática de Investigação. Mitos e Ritos da Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Abstract: This article originated from research that sought to identify myths and rites present in written texts and in the textualizations of interviews with undergraduate students in Mathematics from public universities in Paraná, based on the GEPEMA conception of assessment. For this article, we chose to analyze the written text and the textualization of the interview of one of the participants. From this analysis, perceptions of assessment associated with traditional practices are identified, centered on the written test, the product expressed by the grade, certification, and the absence of formative feedback, elements that contrast with the GEPEMA conception of assessment, understood as a practice of investigation and an opportunity for learning. There are also indications of re-signification, such as the understanding of the test as an opportunity for learning and the critique of the centrality of the grade. In general, the accounts show tensions between lived assessment experiences and the desire for fairer, more humane, and dialogical processes, reinforcing the need to rethink assessment as a constitutive part of the teaching and learning processes.

Keywords: Mathematics Education. Assessment of School Learning. Learning Opportunity. Research Practice. Myths and Rituals of School Learning Assessment.

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professora colaboradora do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: francielle.sgardin@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: reginaburiasco@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo³ foi motivado pelo interesse em conhecer as experiências vivenciadas nos processos avaliativos ao longo das trajetórias escolares de estudantes da Licenciatura em Matemática que tendem a influenciar suas futuras práticas docentes.

As expressões descritas nos relatos dos estudantes serão aqui tratadas como mitos. Para isso, toma-se “Mito (do gr. *mythos*, lat. *mythu*): Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento” (Ferreira, 1999, p. 667).

A perspectiva de avaliação aqui adotada é a concebida pelo GEPEMA, uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem⁴. Nessa perspectiva, a avaliação não se ocupa de classificar ou de selecionar os estudantes, e sim de subsidiar a aprendizagem, considerada sua principal função.

A avaliação como prática de investigação refere-se àquela que “[...] visa levantar informações e assim fornecer subsídios para que, de um lado, o professor (re)orienta sua prática e, de outro, os alunos revejam as suas estratégias de estudo” (Pedrochi Junior, 2018, p. 29). Enquanto oportunidade de aprendizagem, a avaliação deve contribuir para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que é parte do ato de aprender (Pedrochi Junior, 2012).

Apesar de não ser limitada a isso, frequentemente nas escolas, a avaliação é considerada como sinônimo de exames ou provas escritas e, conseqüentemente, marcada por uma nota, um valor numérico que tem a pretensão de comunicar o “desempenho” do aluno, “sentenciando-o”.

De acordo com Barlow (2006, p. 30), o aspecto quantitativo da avaliação diz respeito a “medir” o valor de algo, a ser considerado produto de um julgamento de comparação e meio de comunicação. Esse autor afirma, ainda, que a nota pode não ter valor algum, porque,

como toda forma de avaliação, a nota é o fruto de um julgamento de comparação. Portanto, sua significação está estreitamente subordinada à qualidade dessa operação mental. No fim, ela não significa nada se o avaliador não tem uma idéia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios que permitem passar de um ao outro. [...].

³ Baseado em recorte da pesquisa de tese da primeira autora, Gardin (2025).

⁴ Gomes, 2003; Nagy-Silva, 2005; Perego, 2005; Segura, 2005; Alves, 2006; Negrão de Lima, 2006; Perego, 2006; Dalto, 2007; Viola dos Santos, 2008; Celeste, 2008; Santos, 2008, 2014; Almeida, 2009; Ferreira, 2009; Bezerra, 2010; Lopez, 2010; Ciani, 2012; Pedrochi Junior, 2012, 2018; Pires, 2013; Trevisan, 2013; Mendes, 2014; Pereira Junior, 2014; Passos, 2015; Prestes, 2015; Silva, 2015, 2018; Forster, 2016; Paixão, 2016; Barreto, 2018; Benedito, 2018; Souza, 2018; Silva, 2020; Cordeiro, 2021; Harmuch, 2022; Cardoso, 2023; Innocenti, 2024; Costa, 2025.

Para Hadji (1994, p. 172), “A mais radical insuficiência de uma nota bruta é sem dúvida a de nada dizer de concreto ao aluno, para além de uma indicação de ordem em relação aos outros alunos”. Ainda sobre a nota, Barlow (2006) destaca que uma mesma nota pode apresentar diferentes significados e que, com isso, não se pode deixar de considerar sua subjetividade, seja para quem a atribui ou para quem ela é atribuída.

Com isso, identifica-se a ausência do aspecto de fiabilidade da nota e, nesse sentido, o GEPEMA se apoia em uma perspectiva de busca por uma avaliação que seja a menos injusta possível. Para tanto, a avaliação da aprendizagem escolar, enquanto processo, deve ser contínua, parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, reflexiva, conduzida, fundamentalmente, para que o estudante possa mostrar o que sabe e, essencialmente, não residir na atribuição de um valor.

Os estudos realizados por membros do GEPEMA, ao considerar a avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem, evidenciam práticas que promovem a participação ativa do estudante, considerando-o como autor de seu próprio conhecimento, uma figura central no processo de aprendizagem. Por conseguinte,

a avaliação que deve estar presente na sala de aula é a que leva em consideração todo o processo e está intimamente ligada aos processos de ensino e de aprendizagem. Nela, o propósito, a escolha dos assuntos matemáticos, o método e os instrumentos são todos de natureza didática, pois o objetivo da avaliação não está nos resultados das tarefas, mas nos próprios procedimentos de resolução, na escolha da estratégia para resolver uma tarefa, na resposta apresentada, no diálogo entre as pessoas envolvidas, na escolha da tarefa, em todo o processo educacional (Innocenti, 2024, p. 46).

A motivação para investigar a avaliação da aprendizagem escolar, com um olhar atento aos mitos e ritos que permeiam essa prática, também se relaciona ao interesse em explicitar as concepções de avaliação discutidas pelo GEPEMA e as possibilidades formativas que delas decorrem.

O ESTUDO

A pesquisa que gerou este artigo foi qualitativa, de natureza interpretativa, pois buscou compreender os significados que os estudantes atribuem às experiências vivenciadas nos processos avaliativos em suas trajetórias escolares.

No final de janeiro de 2024, fez-se um convite, para a participação na pesquisa, a estudantes de instituições públicas do Paraná que, além de ofertarem o curso de Licenciatura em Matemática, tivessem membros do GEPEMA como professores atuantes no curso. Nessas

condições, o convite foi feito a estudantes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel.

A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária, por meio de um formulário online (Figura 1) criado para a coleta de informações, o qual os estudantes puderam responder de maneira autônoma, conforme suas disponibilidades de tempo e interesse.

Figura 1 – Parte do formulário online

Fonte: as autoras.

Em fevereiro de 2024, doze respostas foram contabilizadas, das quais cinco foram de estudantes da UFPR, seis da Unioeste e uma da UEL. A partir das respostas obtidas, realizou-se uma leitura flutuante, que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Com essa leitura, foi possível estabelecer algumas unidades de análise, apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Unidades de análise relativas à avaliação da aprendizagem escolar

Unidade de Análise	Como identificar?
Aprendizagem com os pares	Menção a algo relacionado ao aprender por meio e com outros.
Avaliação como sinônimo de algum instrumento	Referência à avaliação em se tratando de instrumentos, tais como prova escrita, prova oral, trabalhos, seminários etc.
Feedback	Citação de algum retorno [ou falta de] no processo de avaliação.
Impacto causado pela nota	Apresentação de consequências resultantes de notas obtidas nos processos avaliativos, dando indícios de “sucesso ou fracasso”, “desempenho”

	satisfatório ou insatisfatório, conhecimento ou falta de conhecimento associados à nota.
Instrumentos	Menção a algum instrumento com o qual foi avaliado.
Oportunidade de aprendizagem	Referência à oportunidade de aprender durante o processo de avaliação.
Oportunidade de mostrar o conhecimento	Menção a poder mostrar o que se sabe por meio do processo avaliativo.
Regulação da aprendizagem	Apresentação de indícios de superação de obstáculos, estudo contínuo etc.
Sentimentos manifestados	Expressão de algum sentimento/emoção ao lidar com a avaliação: ex.: Amor, Compaixão, Decepção, Felicidade, Gratidão, Melancolia, Prazer, Solidão, Culpa, Remorso.

Fonte: As autoras.

Além das unidades de análise estabelecidas, foi considerado relevante explorar outros aspectos relacionados aos processos de avaliação vivenciados. Para isso, foram feitos contatos via WhatsApp, com o intuito de agendar entrevistas por meio da plataforma digital Google Meet.

Das doze pessoas que responderam ao formulário escrito, apenas cinco responderam ao contato posterior e, dessas, quatro aceitaram participar da entrevista: três estudantes da UFPR e um da Unioeste.

Em maio de 2024, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais, inicialmente, solicitou-se que os participantes se identificassem, autorizassem a gravação e, então, relatassem as experiências vivenciadas nos processos de avaliação a que foram submetidos em toda a trajetória escolar. Embora se tratasse de uma entrevista semiestruturada, Havia alguns aspectos que se esperava serem suscitados, descritos na Tabela 2.

Tabela 2 – Roteiro para entrevista

Nome e consentimento para gravar. Idade, período letivo, ano de ingresso na Licenciatura em Matemática. Questão inicial: “Conte-me sobre os processos de avaliação a que você foi submetido em toda sua trajetória escolar, até hoje”. Aspectos que espero serem suscitados e, caso não sejam, devo questionar: - Estudou em escola pública ou privada? - Quais instrumentos eram utilizados no processo avaliativo? - No processo avaliativo, recebia feedbacks?

- No processo avaliativo, realizava autoavaliação?
- No processo avaliativo, existia “valorização” do que o estudante mostrava saber?
- Como eram as provas escritas? Como eram os tipos de questões que compunham as provas escritas? (ex.: cópia de listas propostas, parecidas com as que eram trabalhadas em sala)
- Qual a maneira de o professor conduzir o comportamento?

Fonte: As autoras.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, textualizadas, à luz do que Garnica (2003, p. 33) apresenta sobre a textualização.

[...] o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo.

Para efeito de análise, neste artigo, optou-se por analisar apenas o texto escrito e a textualização da entrevista realizada com um dos estudantes.

MITOS E RITOS DA/NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Ao longo do tempo, o processo de avaliação da aprendizagem escolar tem sido atravessado por concepções e crenças que, muitas vezes de modo silencioso, orientam práticas e decisões pedagógicas. Tais elementos, enraizados na cultura escolar, influenciam tanto a maneira como professores e estudantes compreendem a avaliação quanto as ações desenvolvidas nas instituições.

Barlow (2006, 94) afirma que, no âmbito da avaliação da aprendizagem escolar, “[...] mitos e ritos põem em cena os momentos mais determinantes da avaliação, ou, ao contrário, distorcem as perspectivas, dando a essa ação um andamento que a desvia de seu sentido”. Muitas práticas, sustentadas pela tradição e pela repetição acrítica, acabam por perpetuar maneiras de avaliar que nem sempre oportunizam aprendizagem ou estão a serviço de uma prática de investigação.

Desse modo, identificar e compreender os mitos e ritos que permeiam a avaliação escolar torna-se fundamental para que reflexões críticas sejam realizadas, possibilitando, assim, aproximações mais conscientes ou mesmo a ressignificação dessas práticas. Entre os mitos e ritos mais recorrentes na literatura alcançada, destacam-se, por exemplo:

- avaliação certificadora: mito de que aprovar todos os estudantes desmotiva os mais dedicados e prejudica os menos estudiosos, somado à crença de que reprovar é uma

forma de “fazer bem” ao aluno (Firme, 1994); paralelamente, mantém-se o rito de realizar avaliações somativas com ênfase na certificação e de celebrar solenemente o encerramento dos períodos letivos (Barlow, 2006).

- avaliação correta: mito de que existe uma única forma adequada de avaliar, baseada na coincidência entre educação e avaliação (Ferreira, 2013).
- avaliação “salvadora”: mito de que avaliar é, por si só, uma prática justa e igualitária (Barbosa & Neves, 2006), capaz inclusive de resolver problemas estruturais da educação (Assunção, 2013).
- centralidade dos exames: mito de que provas escritas são o único parâmetro legítimo para avaliar (Nunes & Rodrigues, 2019), acompanhado do rito de preparar os estudantes prioritariamente para exames (Santos, 2009) e de utilizá-los como principal instrumento avaliativo (Neves, 2018).
- controle dos estudantes: mito de que todos são potenciais trapaceiros (Barlow, 2006); essa crença sustenta ritos de vigilância, como controlar comportamentos (Alegre, 1993), imobilizar alunos pelo olhar e supervisioná-los rigidamente durante exames (Barlow, 2006).
- dicotomia entre educar e avaliar: mito de que são atividades separadas, sem relação direta entre si (Ferreira, 2013).
- discriminação: mito de que a avaliação deve selecionar, classificar e padronizar estudantes (Alegre, 1993; Barbosa & Neves, 2006; Santos, 2009; Pinheiro, 2012), reforçado por ritos que se manifestam na separação dos “melhores”, na proclamação pública de resultados e no uso da avaliação para ranquear ou punir (Freitas, Ninke & Miguel, 2018; Pinto, 2019).
- entrega da prova: prática recorrente que consiste em devolver correções de maneira padronizada e, por vezes, solene (Barlow, 2006).
- levantar a mão: mito de que demonstrar conhecimento está ligado a erguer a mão para responder, acompanhado do rito em que o estudante, ao levantar a mão, realiza uma espécie de autoavaliação imediata (Barlow, 2006).
- nota: mito de que ela representa fielmente o conhecimento do estudante (Lüdke, 1995) e de que o professor é infalível ao atribuí-la (Barlow, 2006), sustentando ritos como centralizar a nota na prova escrita (Alegre, 1993), calcular médias com precisão decimal (Barlow, 2006) e quantificar a aprendizagem prioritariamente por números (Reis &

Andrade, 2020).

- professor onipotente: mito de que sua autoridade depende do número de aprovados (Firme, 1994) e de que ele é capaz de prever o futuro escolar do aluno (Barlow, 2006), associado a ritos que reforçam a avaliação como instrumento de poder, legitimação de autoridade (Fabri, 1989) e determinação do destino acadêmico (Barlow, 2006).
- professor protagonista: mito de que o docente é o principal agente da aprendizagem e de que compartilhar esse protagonismo com o estudante seria imprudente (Barlow, 2006).
- *queridice*: mito de que professores têm seus favoritos, sustentando ritos que enfatizam julgamentos pessoais em detrimento da análise das atividades escolares (Barlow, 2006).
- recompensa: mito de que punições e recompensas geram bons resultados, assim como a crença de que copiar de modo habilidoso garante boas notas, alimentando práticas que legitimam a valorização do estudante fraudador como figura admirada (Barlow, 2006).
- tom de voz: rito de utilizar diferentes entonações conforme a situação (Barlow, 2006).

Os mitos e ritos apresentados permitem repensar as práticas avaliativas e buscar alternativas para uma avaliação da aprendizagem escolar tal como concebida neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, apresenta-se a análise do texto produzido pelo estudante, orientada por unidades de análise relativas à avaliação da aprendizagem escolar (Tabela 1). Esse movimento possibilita estabelecer um diálogo com os trabalhos desenvolvidos pelos membros do GEPEMA, permitindo identificar e explicitar aspectos que se aproximam ou se distanciam da concepção de avaliação defendida pelo grupo. Além disso, apresentam-se algumas reflexões sobre mitos e ritos da/na avaliação, mais fortemente evidenciados na textualização, buscando compreender como tais elementos se manifestam no discurso acadêmico.

Tabela 3 – Texto escrito pelo estudante em resposta à questão proposta no Formulário Online

De forma resumida, o que experienciei foi muita ansiedade, causada por motivos como: Pelo resultado da prova, pelo desejo de alcançar meus objetivos, pelo medo de falhar. Em relação a minha satisfação como os resultados, sempre fiquei insatisfeito, porque apesar de eu não ir mal, eu também nunca tive o desempenho que eu queria. Outro ponto de insatisfação com as provas, é que elas sempre tiveram utilidade para terceiros mas não diretamente para mim, nenhuma sugestão de pontos a serem reforçados, de causas para o desempenho obtido, de táticas a se aplicar para melhorar o desempenho. Para concluir detesto fazer provas, sei que elas são necessárias, mas não me sinto bem fazendo uma prova, e nunca me sinto recompensado pelo esforço que eu gasto em aprender algo.

Fonte: Formulário respondido por um estudante de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel.

O texto escrito pelo estudante apresenta, de certa maneira, a relevância de realizar a entrevista a fim de explorar outros aspectos relacionados aos processos de avaliação vivenciados. O estudante inicia o texto assim: “De forma resumida [...]”, o que diverge da intenção de recolher o máximo possível de informações sobre os processos de avaliação.

A primeira unidade de análise identificada nesse texto é intitulada como Feedback e diz respeito à citação de algum retorno [ou falta de] no processo de avaliação. Vê-se um relato sobre a ausência de retorno referente às suas produções em situação de avaliação:

Outro ponto de insatisfação com as provas, é que elas sempre tiveram utilidade para terceiros, mas não diretamente para mim, nenhuma sugestão de pontos a serem reforçados, de causas para o desempenho obtido, de táticas a se aplicar para melhorar o desempenho” (Trecho escrito pelo estudante, grifo nosso).

Essa ausência de feedback (retorno) pode ser associada ao mito e ao rito da *nota*. Ao mito, quando se acredita que um número basta e pode expressar, com precisão, o valor de um trabalho de maneira indiscutível (Barlow, 2006); ao rito, quando se utiliza a avaliação para apenas quantificar, priorizando uma nota (Reis & Andrade, 2020) que pode dizer pouco, ou nada, para o estudante.

Silva (2018, p. 34, grifo do autor) afirma: “[...] deve-se ter clareza de que as notas pouco podem ser utilizadas em termos de *feedback* para os estudantes ou para revelar o que sabem”, pois não indicam o que o estudante aprendeu, os obstáculos que precisa ultrapassar, além de que podem gerar compreensões distorcidas do que foi comunicado.

No trecho em questão, quando o estudante expressa que não recebia um retorno das provas que realizara, há indícios de descontentamento em virtude da ausência de feedbacks que pudessem contribuir para seu processo de aprendizagem.

Ao se tratar da avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação, o feedback desempenha um papel importante no que diz respeito a fornecer informações que sejam relevantes e úteis tanto para os estudantes quanto para os professores. Esse recurso possibilita autoavaliação, orientando os processos de ensino e de aprendizagem (Pedrochi Junior, 2018).

Outra unidade de análise identificada no texto diz respeito às consequências em virtude na nota obtida ou que associam à nota o sucesso ou o fracasso, o conhecimento ou a falta de conhecimento. Essa unidade é denominada de impacto causado pela nota.

O estudante escreve:

De forma resumida, o que experienciei foi muita ansiedade, causada por motivos como: Pelo resultado da prova, pelo desejo de alcançar meus objetivos, pelo medo de falhar. Em relação a minha satisfação como os resultados, sempre fiquei insatisfeito, porque apesar de eu não ir mal, eu também nunca tive o desempenho que eu queria” (Trecho escrito pelo estudante, grifos nossos).

No trecho, além de ser possível identificar o efeito da nota no que diz respeito à saúde emocional, quando relata a ansiedade causada pelo resultado da prova, observa-se o sentimento de insatisfação, quando diz nunca ter tido o desempenho que desejava.

O contexto de “ir bem ou mal” pode estar relacionado à maneira como estudantes são avaliados em seus processos de aprendizagem, possivelmente com ênfase no produto e sendo penalizados pelos erros. Assim, o mito da nota se associa a essa situação, pois tende a ser visto como expressão precisa do “valor” de um trabalho (Barlow, 2006), como se o número tivesse um valor soberano e o processo de construção de seus conhecimentos fosse desconsiderado.

Souza (2018) provoca uma reflexão sobre o peso que a nota carrega em si. Para a autora,

Sendo a nota um elemento que define a vida escolar dos alunos com o poder de aprovar ou reprovar, é ilusão aplicar qualquer tipo de prova envolvendo pontuação e esperar que os alunos não vão se preocupar com esse resultado. Bom seria se a nota fosse lida junto a um referente de qualidade (Souza, 2018, p. 126).

Ciani (2012) apresenta que, nos processos de ensino e de aprendizagem, “O foco rotineiro ou tradicional, muitas vezes até inconsciente, em uma nota expressa por um valor numérico, deve ser desviado para que se possa focar o processo [...]” (Ciani, 2012, p. 14).

Focar o processo implica conceber a avaliação como oportunidade de aprendizagem. Essa perspectiva, também apresentada como unidade de análise, considera a avaliação um momento oportuno para que a aprendizagem aconteça (Pedrochi Junior, 2012). Os estudantes devem, assim, vivenciar situações que lhes permitam aprender e regular suas aprendizagens.

No trecho escrito pelo estudante, há indícios desse aspecto quando diz: “Para concluir detesto fazer provas, sei que elas são necessárias, mas não me sinto bem fazendo uma prova, e nunca me sinto recompensado pelo esforço que eu gasto em aprender algo” (Trecho escrito pelo estudante, grifo nosso).

Nesse trecho, embora o estudante faça uma crítica à prova [ao que parece, tradicional], há indícios de empenho em aprender algo. Isso revela a necessidade de superação do mito da *dicotomia entre avaliar e educar* e, com isso, uma aproximação ao mito da *avaliação correta*, que diz respeito a fazer coincidir educação e avaliação (Ferreira, 2013).

No trabalho de Ferreira (2013, p.114), o autor faz uma crítica à “[...] pressuposição de que existe efetivamente uma maneira correta de avaliar, ou ainda a necessidade de que a avaliação tenha um caráter educativo”. Concorde-se com o autor, quando problematiza a efetividade de uma maneira “correta” de avaliar. Entretanto, compreender a avaliação como parte integrante do processo educativo, não como uma etapa isolada ou apenas classificatória, converge para a perspectiva de avaliação formativa, cujo propósito é orientar as ações pedagógicas, oportunizando que os processos de ensino e de aprendizagem sejam regulados. A avaliação, portanto, deve ocorrer durante todo o processo [de educar] (Hadji, 1994; Barlow, 2006).

Priorizar uma avaliação que ocorra de maneira contínua, que oportunize aprendizagem e esteja a serviço de uma prática de investigação, encorajando e valorizando o estudante como autor de seu próprio conhecimento e figura central no processo de aprendizagem, possibilita uma ressignificação do mito do *professor protagonista*, à medida que se compreende que o educador não é o sujeito mais importante nesse processo.

Durante o processo de avaliação como oportunidade de aprendizagem, o professor guia os estudantes, estabelecendo um ambiente propício para que a aprendizagem ocorra, possibilitando autoavaliação, autorreflexão e valorizando os múltiplos saberes.

Das unidades de análise estabelecidas, a última identificada no texto do estudante diz respeito aos sentimentos que foram manifestados ao lidar com a avaliação. Em todo o texto é possível observar alguma expressão de sentimento, tais como ansiedade, medo e insatisfação.

No trabalho de Souza (2018, p. 19), a autora afirma que

É inegável que a prova desperta uma forte carga emocional, como ansiedade (capaz de bloquear o desempenho, o pensamento e causar lapso de memória – “o branco”), medo da nota baixa e da reprovação, nervosismo, dúvidas, insegurança, esquecimento etc. [...].

O texto do estudante em questão apresenta sentimentos diretamente relacionados, ao que parece, ao instrumento prova escrita tradicional: “Para concluir detesto fazer provas, sei que elas são necessárias, mas não me sinto bem fazendo uma prova [...]” (Trecho escrito pelo estudante).

É possível que esses sentimentos apareçam atrelados ao instrumento prova em virtude da maneira como a avaliação é reduzida, equivocadamente, a um instrumento de verificação e classificação, não como parte do processo de aprender. Os trechos permitem a inferência de ocorrência de uma avaliação somativa, que reflete o rito da *avaliação certificadora*, realizada

para certificar e determinar a “aptidão” ou não do estudante para o próximo nível de ensino (Barlow, 2006).

O fato de sentimentos terem uma relação direta com o instrumento utilizado no processo de avaliação viabiliza a sugestão de diversificação dos instrumentos para avaliação “[...] para evitar penalizar os alunos que sentem dificuldade na utilização deste ou daquele” (Barlow, 2006, p. 141).

Além dos aspectos evidenciados a partir do texto escrito pelo próprio estudante, na textualização da entrevista realizada, buscou-se identificar mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar e estabelecer um diálogo com as investigações realizadas por participantes do GEPEMA.

O primeiro rito apresentado é o da *Avaliação Certificadora*, que diz respeito à prática de realização de avaliações somativas utilizadas apenas para certificar e determinar se o estudante está “preparado” para o próximo nível de ensino, e para a celebração do fim com mais solenidade (Barlow, 2006).

No relato do estudante, o rito é identificado quando fala da avaliação vivenciada no contexto universitário, mas de outro curso que havia iniciado. Ele explica que a prova, ao que parece, o único instrumento utilizado para avaliação, consistia em responder a um formulário online que, ao final, apresentava a quantidade de acertos. Sobre esse instrumento, tal como proposto, o rito pode ser identificado quando o estudante explicita que apenas a indicação dos acertos não contribui para uma regulação da aprendizagem: “[...] não apresenta o porquê, onde errou. E isso me incomoda até hoje, porque as avaliações, sejam online ou presenciais, continuam sendo feitas do mesmo jeito. Eu vejo nenhum benefício em fazê-las” (Trecho da textualização). Há indícios de que, no contexto em questão, realizava-se exclusivamente uma avaliação somativa, cuja função prioritária era certificar.

Essa função certificadora é criticada pelo estudante ao relatar que os testes de QI podem sofrer influência de ruídos externos e, ao estabelecer certa aproximação com a avaliação, afirmar que essa também está sujeita a interferências e, portanto, não constitui um processo perfeito. Ele acrescenta: “Parece que se avalia só para dizer ‘acertou, passou’, mas chega um outro dia, pergunta para a pessoa e ela já não se lembra o que entendeu” (Trecho da textualização). Esse trecho revela uma crítica à prática de uma avaliação que valoriza o acerto pontual em detrimento da aprendizagem.

Em uma avaliação formativa, todas as ações realizadas no processo de aprendizagem

são valorizadas e consideradas. Desse modo, determinado instrumento, como, por exemplo, a “prova trimestral”, com função certificadora, não será o recurso com o maior valor, no sentido de ser o único (ou maior) determinante para o aluno poder seguir para o próximo nível, e o objetivo não será apenas decretar aprovação ou não, mas oportunizar aprendizagem e regulação da aprendizagem.

Na narrativa do estudante, há um trecho que indica certa desconstrução do mito e/ou rito da *discriminação*, atrelado ao rito da *queridice*:

[...] uma avaliação personalizada é subjetiva. Se você avalia o aluno conforme a necessidade dele, sai do padrão, mas não seria uma avaliação por quem o estudante é, por exemplo: ‘vou te avaliar por ser quem você é, e por isso você tirou 100’, seria para mostrar as dificuldades dele, evidenciar o que precisa ser trabalhado. Não estou falando de dar uma nota só por ser ele, tampouco ranquear os estudantes, mas avaliar, usar isso para apresentar uma hipótese sobre a dificuldade do aluno e trabalhar a partir disso. Se não funcionar, tentar de outro jeito, investigar mais (Trecho da textualização).

O rito da “*queridice*”, que reflete a prática de o avaliador focar a personalidade do estudante, não suas atividades escolares (Barlow, 2006), é identificado no trecho como algo a ser evitado. O estudante explicita que a avaliação deveria ser uma prática de investigação e não se reduzir a um instrumento de atribuição de nota baseado em critérios subjetivos relacionados à pessoa em situação de avaliação. Além disso, o estudante apresenta a intenção de não utilizar a avaliação para ranquear estudantes, o que evidencia um confronto com o mito da *discriminação*, segundo o qual a avaliação serve para separar, classificar e hierarquizar os sujeitos com base em seus desempenhos.

Outro rito identificado na textualização é o da *Entrega da Prova*, que diz respeito à maneira solene, após a prova, com que o professor dá um retorno aos alunos, ao apresentar os resultados (Barlow, 2006).

Por ser parte do processo de avaliação, é desejável que o feedback ocorra de maneira integrada à dinâmica das aulas, uma vez que sua realização em momentos isolados, fora do ambiente da sala de aula, pode limitar o acesso dos estudantes. Essa limitação é descrita pelo estudante: “[...] os professores até oferecem retorno, entregam as provas corrigidas e às vezes se disponibilizam para esclarecimento de dúvidas em outro horário, mas, no meu caso, ir até a sala do professor nem sempre é simples” (Trecho da textualização).

O mito da *Nota*, que diz respeito às crenças de que a nota é reflexo de todo conhecimento (Lüdke, 1995), que expressa com precisão o valor de um trabalho, por vezes de maneira indiscutível (Barlow, 2006) também é identificado. “Ir bem” em uma prova tende a ser,

necessariamente, reflexo da obtenção de uma “boa” nota. Esse aspecto é mencionado pelo estudante ao relatar aprendizagem em determinado ano de escolaridade, quando mudou de escola: “[...]. Não que eu tenha ido bem, mas ao menos comecei a entender alguma coisa” (Trecho da textualização).

Faz-se um convite à reflexão de como, frequentemente, se deixa de levar em consideração o caráter subjetivo de uma correção realizada por qualquer que seja o professor, sustentando, mesmo que de maneira inconsciente, o rito de dar uma atenção especial à nota, não ao processo de aprendizagem.

O mito da *nota* é reforçado à medida que a avaliação, traduzida em números, é considerada objetiva e justa, ignorando os múltiplos fatores que podem influenciar o desempenho discente, bem como os limites do próprio instrumento utilizado.

Em outro trecho, o estudante descreve uma situação em que errou uma questão na prova porque, embora “[...] tivesse respondido corretamente, não era a resposta que a professora esperava” (Trecho da textualização). Esse fato de descontar pontos do estudante, de não considerar sua resposta, pode se associar ao mito da *nota* em função de que não existe a ocorrência de nota máxima para não vulgarizar a excelência, mostrando que se espera uma “perfeição” do estudante e que a nota é atribuída de maneira indiscutível (Barlow, 2006).

O mito do *Professor Protagonista* refere-se à crença de que o professor é o sujeito mais importante no processo de aprendizagem (Barlow, 2006) e é identificado em uma situação que expressa certo confronto com tal mito:

Na aula, até consigo prestar atenção por um tempo, mas se eu puder participar, interagir com o professor, aí consigo focar melhor. Só assistir o professor falando já não funciona tanto para mim. Tento conversar com alguns professores, mas sinto que não dão tanto espaço para perguntar, ou talvez seja falta de coragem minha (Trecho da textualização).

O trecho permite inferir que, para o estudante, a oportunidade de interação com o professor favorece significativamente seu processo de aprendizagem. Com isso, o mito do *professor protagonista* é confrontado quando se entende que o professor não é figura central nesse processo e que é responsável em proporcionar um ambiente para a interação e liberdade de expressão, colocando, assim, o estudante nessa posição central.

Para além dos mitos e ritos da/na avaliação da aprendizagem escolar, identifica-se na textualização da entrevista o aspecto de *necessidade de diversificação de instrumentos que são utilizados para avaliar*. O estudante relata a experiência de uma prova que realizou: “[...] tive

um surto durante uma prova. Eu estudava, fazia as listas (com sofrimento, mas fazia), mas quando cheguei na prova, não conseguia resolver as questões” (Trecho da textualização).

Outro aspecto necessário é o de conscientizar o estudante de seu papel no processo de aprendizagem. Isso é fundamental para que ele se reconheça como alguém importante nesse processo e assuma uma atitude participativa e confiante, contribuindo para um ambiente mais aberto à escuta, à dúvida e ao compartilhamento. Com isso, é possível que situações como a relatada pelo estudante sejam superadas: “[...] para mim, dizer ‘não entendi’ é desconfortável. [...]. É preciso ter coragem para se expor, para chegar diante de alguém que você admira, alguém que claramente entende muito, e dizer que não entendeu” (Trecho da textualização).

Ao perceber que o conhecimento é desenvolvido na interação, e não de maneira hierárquica, o estudante se encoraja a expressar suas dificuldades sem medo de julgamento, compreendendo que perguntar e dialogar também são maneiras de aprender.

Na narrativa desse estudante, também é possível identificar o desejo de realizar, enquanto professor, uma avaliação como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação:

Se um dia eu for dar aula, penso em avaliar de um jeito diferente, de maneira que não seja apenas para saber se o aluno aprendeu, mas para ajudar a fixar o conteúdo. [...]. A ideia seria criar o hábito de estudar, algo que acho importante. [...]. Então, pensando em avaliação, eu vejo que poderia funcionar melhor se fosse baseada em exercícios assim, mais acessíveis, que desse para acompanhar o progresso do aluno. [...]. Investigar aluno por aluno seria complicado, então eu penso nas provas padronizadas, mas como um instrumento que ajudasse professores e alunos, de modo que fosse possível identificar as dificuldades dos alunos e então trabalhar dentro dessa necessidade (Trecho da textualização).

A partir do trecho apresentado, é possível identificar o desejo de realizar um processo de avaliação que esteja integrado ao de aprendizagem, que sirva para coleta de informações sobre o conhecimento dos estudantes, que potencialize o estudo contínuo e esteja sensível às necessidades dos alunos.

Chama atenção a proposta que articula o desejo de acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante e a complexidade dessa prática em contexto real de sala de aula. O estudante fala da utilização de provas padronizadas, mas de modo que os resultados comuniquem as dificuldades dos alunos e, assim, sejam úteis para que o professor possa regular suas ações no processo de ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, teve-se por objetivo analisar aspectos da avaliação da aprendizagem escolar a partir de um texto escrito por um estudante da Licenciatura em Matemática e da textualização de sua entrevista, buscando identificar mitos e/ou ritos presentes nos relatos dessas experiências e estabelecer um diálogo com a concepção de avaliação desenvolvida no GEPEMA. O diálogo da literatura produzida por membros do GEPEMA com as informações analisadas neste artigo permitiu a identificação de algumas perspectivas que divergem das do grupo.

Foi possível observar a perspectiva de avaliação limitada a um instrumento, proposto de maneira pontual e com o objetivo de certificar, que se opõe à avaliação concebida como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, oportunidade de aprendizagem e prática de investigação; a centralidade no produto, expresso por uma nota, como se fosse reflexo da aprendizagem, que diverge da perspectiva de que, na avaliação, o foco deve estar no processo, na valorização do que o estudante mostra saber; ausência de feedback genuíno para auxiliar o processo de aprendizagem do estudante, que se opõe à perspectiva de que o feedback desempenha um papel importante, uma vez que orienta os processos de ensino e de aprendizagem; a utilização de instrumentos para avaliação, geralmente a prova escrita tradicional, que dão ênfase ao resultado e negligenciam os processos vivenciados e a oportunidade de aprendizagem; a maneira de atribuir um significado de sentença rígida ao processo de avaliação, que pode causar sentimentos negativos e, consequentemente, inibir a oportunidade de aprendizagem e a prática de investigação.

Esse movimento de análise da “[...] maneira como se usa a avaliação no âmbito de uma aprendizagem” (Barlow, 2006, p. 15), de fato, oportuniza aprendizagem. Os aspectos divergentes apresentados evidenciam a importância de se problematizar os mitos e/ou ritos da avaliação como uma maneira de ressignificar práticas, incentivar e buscar a realização de avaliações formativas que, quando atreladas a notas, possam refletir de maneira menos injusta o processo de aprendizagem dos estudantes.

Alguns exemplos de ressignificações podem ser expressos pela maneira de encarar a prova como desafio e oportunidade de regular a aprendizagem; pela compreensão de que a nota não reflete conhecimento nem expressa todo processo de aprendizagem; pela “injustiça” de se utilizar apenas a prova escrita como instrumento para avaliação.

É possível observar que, no contexto educacional, prevalecem práticas que limitam a

avaliação a um instrumento de controle, certificação e seleção, muitas vezes, desvinculado do processo de aprendizagem.

De modo geral, tanto o texto quanto a textualização revelam conflitos entre os processos de avaliação vivenciados e o desejo por processos avaliativos mais justos, humanos e dialógicos. Esses conflitos evidenciam a importância de refletir e repensar a avaliação como parte integrante dos processos de ensinar e de aprender, comprometida em oportunizar aprendizagem e ser uma prática de investigação.

REFERÊNCIAS

- Alegre, A. N. (1993). *A avaliação em Educação Física: Ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Almeida, V. L. C. (2009). *Questões não rotineiras: A produção escrita de alunos da graduação em Matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Alves, R. M. F. (2006). *Estudo da produção escrita de alunos do ensino médio em questões de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Assunção, M. F. (2013). *O mito da virtuosidade da avaliação: Trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará].
- Barbosa, J., & Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 219–235.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: Mitos e realidades* (F. Murad, Trad.). Artmed.
- Barretto, A. C. (2018). *Procedimentos da análise da produção escrita em matemática no contexto do GEPEMA: Um olhar para dentro* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Benedito, J. E. G. (2018). *Um estudo do caráter de continuidade na avaliação didática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Bezerra, G. C. (2010). *Registros escritos de alunos em questões não rotineiras da área de conteúdo quantidade: Um estudo* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Cardoso, M. A. M. (2023). *Recuperação de estudos: Uma oportunidade de aprendizagem?* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Celeste, L. B. (2008). *A produção escrita de alunos do ensino fundamental em questões de matemática do PISA* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].

- Ciani, A. B. (2012). *O realístico em questões não rotineiras de matemática* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Cordeiro, E. C. F. (2021). *Observação: Instrumento de avaliação didática?* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Costa, C. F. C. (2025). *Prova escrita em fases: Um diálogo possível na sala de aula* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Dalto, J. O. (2007). *A produção escrita em matemática: Análise interpretativa da questão discursiva de matemática comum à 8ª série do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio da AVA/2002* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Fabri, M. (1989). *Mito e educação: Do caráter pedagógico do símbolo* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Ferreira, A. B. H. (1999). Mito. In *Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa* (3ª ed.). Nova Fronteira.
- Ferreira, P. E. A. (2009). *Análise da produção escrita de professores da Educação Básica em questões não rotineiras de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Ferreira, T. L. (2013). Sobre a avaliação formativa: Mitificando a desmitificação. *Org & Demo*, 14(1), 111–122.
- Firme, T. P. (1994). Mitos na avaliação: Diz-se que... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2(1), 57–61.
- Forster, C. (2016). *A utilização da prova escrita com cola como recurso à aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Freitas, S. L., Ninke, A., & Miguel, J. C. (2018). Concepções de avaliação e práticas avaliativas: Desafios e possibilidades. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 3–19.
- Gardin, F. S. (2025). *Mitos e ritos da avaliação da aprendizagem escolar em relatos de estudantes da Licenciatura em Matemática* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Garnica, A. V. M. (2019). História oral e educação matemática. In M. C. Borba (Org.), *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp. 66–83). Autêntica.
- Gomes, M. T. (2003). *O portfólio na avaliação da aprendizagem escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Hadji, C. (1994). *A avaliação: Regras do jogo, das intenções aos instrumentos* (4ª ed.). Porto Editora.
- Harmuch, D. (2022). *Uma proposta de ações didáticas frente ao erro na perspectiva da Educação Matemática Realística* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].

- Innocenti, M. S. (2024). *Avaliação democrática para a aprendizagem escolar* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Lopez, J. M. S. (2010). *Análise interpretativa de questões não rotineiras de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Lüdke, M. (1995). O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. *Estudos em Avaliação Educacional*, (12), 51–58.
- Mendes, M. T. (2014). *Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Nagy-Silva, M. C. (2005). *Do observável ao oculto: Um estudo da produção escrita de alunos da 4ª série em questões de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Negrão de Lima, R. C. (2006). *Avaliação em matemática: Análise da produção escrita de alunos da 4ª série do ensino fundamental em questões discursivas* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Neves, C. K. (2018). *O ensino de História e a formação das professoras na escola normal de Niterói nos primórdios da República (1896–1899)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense].
- Nunes, D. F. C., & Rodrigues, R. L. A. (2019). O mito da avaliação (em língua inglesa): Do que estamos falando? *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 19(3), 257–272.
- Paixão, A. C. G. (2016). *Uma prova em fases de matemática: Da análise da produção escrita ao princípio de orientação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Passos, A. Q. (2015). *Van Hiele, educação matemática realística e GEPEMA: Algumas aproximações* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Pedrochi Junior, O. (2012). *Avaliação como oportunidade de aprendizagem em matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Pedrochi Junior, O. (2018). *A avaliação formativa como oportunidade de aprendizagem: Fio condutor da prática pedagógica escolar* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Perego, F. (2006). *O que a produção escrita pode revelar? Uma análise de questões de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Perego, S. C. (2005). *Questões abertas de matemática: Um estudo de registros escritos* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Pereira Junior, A. (2014). *Enunciados de itens de provas de matemática: Um estudo na perspectiva da Educação Matemática Realística* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].

- Pinheiro, T. S. M. (2012). *Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Pinto, F. C. Q. V. S. (2019). *Formação permanente freireana: Análise de políticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba–Jaraguá (SP)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Pires, M. N. M. (2013). *Oportunidade para aprender: Uma prática da reinvenção guiada na prova em fases* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Prestes, D. B. (2015). *Prova em fases de matemática: Uma experiência no 5º ano do ensino fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Reis, D. S., & Andrade, A. O. (2020). Regime de progressão continuada e avaliação em uma escola estadual no município de Humaitá/AM. *Revista Contexto & Educação*, 35(111), 239–258.
- Santos, E. R. (2008). *Estudo da produção escrita de estudantes do ensino médio em questões discursivas não rotineiras de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Santos, E. R. (2014). *Análise da produção escrita em matemática: De estratégia de avaliação a estratégia de ensino* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Santos, N. M. D. (2009). *Avaliação da educação médica: Componente formativo em convergência ou divergência com os desafios de transformação do ensino presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais?* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Segura, R. O. (2005). *Estudo da produção escrita de professores em questões discursivas de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Silva, G. S. (2015). *Uma configuração da reinvenção guiada* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Silva, G. S. (2018). *Um olhar para os processos de aprendizagem e de ensino por meio de uma trajetória de avaliação* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Silva, V. K. (2020). *Feedback: Recurso para aulas de matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Souza, J. A. (2018). *Cola em prova escrita: De uma conduta discente a uma estratégia docente* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul].
- Trevisan, A. L. (2013). *Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em matemática* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Londrina].
- Viola dos Santos, J. R. (2007). *O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].

Submetido em: 04/12/2025

Aceito em: 21/12/2025