

Autor

Lúcia Maria de Assis, Welinton Ribamar Lopes, Nádia Bérghamo, Fábio Ferreira - Universidade Federal de Goiás

Título

Avaliação da aprendizagem em uma universidade pública: o que pensam os estudantes

Resumo

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto a um grupo de estudantes de quatro cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e teve como objetivo identificar e compreender como os estudantes se expressam em relação ao modo como são avaliados pelos seus professores em sala de aula. Para isto utilizou-se um questionário padronizado cujos resultados foram submetidos a análises fundamentadas em diversos estudos e pesquisas que estabelecem os marcos teóricos e metodológicos sobre a prática docente na educação superior. Os resultados demonstraram que, embora as práticas avaliativas ainda sejam predominantemente pautadas em uma pedagogia conservadora e tradicional, grande parte dos estudantes consegue identificar aquelas que fogem a esta lógica e valorizá-las, pautando as suas críticas e sugestões em concepções inovadoras e progressistas de educação.

Palavras-Chave: Avaliação, docência universitária, ensino-aprendizagem, estudantes

INTRODUÇÃO

A avaliação vem se constituindo em um importante campo de estudos e pesquisas em vários países do mundo ocidental. Trata-se de um campo complexo, que carrega múltiplas idéias e conceitos construídos ao longo do tempo e que vem repercutindo no ambiente educacional tanto no âmbito macro, quando seus resultados contribuem para definir políticas públicas, quanto no micro, quando influencia fortemente as práticas docentes em sala de aula (DIAS SOBRINHO, 2002). Buscando desvelar estas influências em uma instituição federal de educação superior (IFES), este estudo focaliza as concepções e práticas da avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob o olhar dos estudantes. Três pressupostos acerca deste campo de estudos fundamentam este estudo: o *primeiro* pressuposto é que os procedimentos avaliativos sempre tiveram e continuam tendo grande centralidade nos processos pedagógicos e didáticos em sala de aula, sobretudo porque os seus resultados definem significados políticos, pedagógicos e sociais dentro e fora das instituições educativas (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2002); *segundo*, que nas últimas duas décadas a avaliação também vem adquirindo grande importância no âmbito das políticas educacionais, refletidas na centralidade dos testes de larga escala, utilizados para “medir” a qualidade da educação brasileira em todos os níveis de ensino, passando a redefinir os currículos e as atividades docentes em sala de aula (DIAS SOBRINHO, 2002); e, *terceiro* que os docentes da educação superior, de um modo geral, não possuem formação específica para a docência e, portanto, tendem a avaliar os seus alunos do mesmo modo como foram avaliados ao longo da sua trajetória de formação como estudantes (CHAVES, 2003).

Tais pressupostos nos instigaram a compreender como são realizadas as avaliações dos estudantes em sala de aula, sob que referenciais teóricos e metodológicos estas avaliações estão sendo conduzidas e como os estudantes analisam este processo. Este

objetivo nos conduziu à realização de um trabalho de campo que consistiu em uma coleta de dados realizada entre novembro e dezembro de 2011 e teve como público-alvo estudantes de diversos períodos e disciplinas dos cursos de Ciências Biológicas, Farmácia, Filosofia e Pedagogia da UFG. Foram ouvidos oitenta estudantes por meio de um questionário.

A análise dos dados tem como base em estudos de SAUL (1995), HOFFMANN (1998), AFONSO (2000), SACRISTÁN E GOMES (2000), DIAS SOBRINHO (2002); MORETTO (2002), VIEIRA (2003), LUCKESI (2011), dentre outros, cujos trabalhos apresentam a avaliação como um campo complexo e ampliado de estudos, superando a idéia de avaliação como sendo um *patrimônio da escola*, pois, “efetivamente a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também nos centros do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14).

1. Situando o campo da avaliação educacional no Brasil

A avaliação faz parte da vida das pessoas, está ligada às escolhas e, em geral, encontra-se tão imbricada no tecido social que passa como se fosse parte constituinte da sua essência, tornando-se “naturalizada” (DIAS SOBRINHO, 2002).

No Brasil, a avaliação escolar sempre teve grande importância nos sistemas educacionais, sobretudo a partir no início do século vinte com o processo de expansão das redes de ensino público em função do acelerado processo de industrialização. Entretanto, é na segunda metade dos anos de 1990, durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que os exames nacionais ou provas sistêmicas passaram a orientar as políticas educacionais brasileiras de forma mais contundente e decisiva. Neste período o tema avaliação ganhou grande destaque nos debates acadêmicos, especialmente após a implantação dos programas governamentais para a avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino¹. Em dois mandatos de governo (1995-2002), FHC imprimiu uma marca que, no contexto educacional acabou sendo designado de *Estado Avaliador*.

¹“Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB - Inep/MEC: extensão para todo o ensino fundamental e médio da sistemática, ajustada, de avaliação do Projeto – Segmento Educação/VI Acordo MEC/Bird. Sinteticamente, o sistema prevê a avaliação do desempenho das escolas por meio de testes padronizados, para todo o Brasil, e aplicados por amostragem em alunos de diferentes séries/anos de escolarização. Para o Ensino Médio criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – Ambos foram estabelecidos pelo Art. 9º (inciso VI da LDB nº 9.394/96)”. (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2002, p. 44 apud ASSIS, 2008)

Neste contexto a avaliação vem servindo a dois propósitos básicos: responder às mudanças econômicas e políticas, ao mesmo tempo em que altera substantivamente as políticas e gestão da educação, e, em especial, a função social da educação superior. Nessa ótica, o “Estado avaliador” promove e incrementa um “choque de mercado” em que são combinados elementos de regulação do Estado e de mercado na reconfiguração do sistema educacional. “No âmbito da educação superior verifica-se, por um lado, ‘aumento no controle’ sobre as IES e, por outro, a divulgação de rankings de cursos e de instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo” (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 108). Neste sentido a avaliação e os seus desdobramentos ganharam excessiva centralidade nas políticas públicas para a educação, passando a se constituir em motivo de preocupação na prática dos educadores, gestores, alunos e pessoas da comunidade acadêmica, tanto nos aspectos relacionados ao desempenho acadêmico dos estudantes quanto aos processos relacionados à posição das Instituições de Educação Superior – IES, no *ranking* dos exames nacionais, inicialmente por meio do Exame Nacional de Cursos - ENC-*provão* e atualmente com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

As políticas que elegeram as avaliações sistêmicas como estratégias predominantes para promover, aferir e assegurar a “qualidade” da educação, em franca expansão em todos os níveis e modalidades, provocaram um verdadeiro *efeito colateral* na área acadêmica, que, segundo Sousa e Lopes (2010, p. 54) “vem proporcionando o estabelecimento de comparações e competitividade entre as instituições educacionais e entre os governos subnacionais e, ainda, tem sido mobilizadora da opinião pública, muitas vezes de forma espetacular”.

Nesse contexto observa-se uma supervalorização dos resultados obtidos por meio dos exames em detrimento dos processos educativos nos quais o ensino e a aprendizagem acontecem. Outro questionamento que se faz à excessiva importância dos resultados destes exames é o fato de eles transferirem a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos à gestão institucional e ao trabalho docente, subestimando o papel dos órgãos públicos, responsáveis pela definição e materialização das políticas educacionais. Entretanto, as práticas docentes se desenvolvem no interior dos cursos das Instituições de Educação Superior (IES) nas quais professores e gestores encontram-se envolvidos com a complexa tarefa de conciliar ensino, pesquisa e extensão, com qualidade socialmente referenciada. Além disto, a sociedade espera que formem, com responsabilidade e *competência*, os profissionais e cidadãos capacitados para atuarem em um mundo cada vez mais instável, dinâmico, plural, complexo e

em franca transformação. Um dos maiores desafios da docência na universidade tem sido conduzir os processos acadêmicos (que incluem a avaliação) de modo que cumpram as funções pedagógicas e também funções que a sociedade requer, sobretudo a de formar e certificar os estudantes para exercerem o seu papel no mundo do trabalho.

Compreender as funções que a avaliação vem cumprindo na educação escolar contribui para esclarecer que algumas destas funções extrapolam o papel do professor e da própria instituição formadora. Segundo Sacristán e Gomes (2000, p. 301), estas funções podem ser assim resumidas: a) *função de definir significados pedagógicos e sociais* que correspondem às chamadas hierarquias de excelência escolar tais como rendimento educativo, êxito ou fracasso escolar do aluno, bons e maus escolares, qualidade do ensino, progresso escolar, bom e mau professor, boa escola, sendo que tais significados são, quase sempre, previamente *instituídos*; b) *funções sociais*, que são consideradas como as bases de existência da prática escolar, por possibilitarem a certificação para a entrada no mercado produtivo, do saber enquanto expressão de capital cultural e de valores já estabelecidos socialmente; dessa forma a avaliação cumpre a função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis de ensino, sobretudo no médio e superior; c) *função de controle* que é, quase sempre, própria da posição do avaliador que já traduz uma “hierarquização natural”, tais como as diferenças de idade, de posse de conhecimentos, de poder definir o que é aceitável ou não no ambiente escolar; nessa mesma linha, o professor pode “dar zero” ou suspender o aluno “desobediente”, sendo que a função de controle nem sempre é explícita, podendo por isto dificultar o desvelamento das práticas autoritárias e a consequente intervenção que visem à melhoria da qualidade das relações entre professor e aluno; d) *funções pedagógicas* que, embora sejam as mais legítimas, não são as principais razões de existência de tipos, formas e processos de avaliação. Assim,

o clima no ensino é contaminado pelas práticas da avaliação, pois os seus resultados servem de referência na estruturação das relações que alunos e professores estabelecem entre si, porque seus resultados servem de referência na estruturação das relações sociais em geral, e, de forma mais imediata, nas familiares. As normas e valores pelos quais funcionam os grupos nas escolas tem muito a ver com o clima da avaliação (SACRISTÁN E GOMEZ, 2002, p. 327).

Estas reflexões remetem à compreensão do papel que a avaliação cumpre em sala de aula e como os estudantes convivem com ela. Em geral, para os alunos a avaliação não tem qualquer sentido de diagnóstico do que foi aprendido, mas tem sido a principal razão para estudar. Após a proliferação dos exames nacionais, padronizados e de larga escala, tem ocorrido uma inversão na lógica estruturante do ciclo didático, ou seja, ao invés de a avaliação

se caracterizar como parte constituinte do processo de ensino e seus resultados colaborarem para a melhoria da prática pedagógica, os docentes passam a ensinar aquilo que será cobrado nos exames finais, sejam eles externos ou elaborados e organizados pela própria instituição, com vistas ao *treinamento* dos estudantes para a realização dos exames nacionais, que, atualmente, ocorrem a partir do segundo ano de escolaridade até a conclusão dos estudos universitários.

Contrapondo esta lógica, pautada na realização de exames ao invés de processos avaliativos abrangentes e formativos, Luckesi (1995) argumenta que, na verdade, o que fazemos é uma verificação dos resultados obtidos por nossos alunos e não um procedimento avaliativo. Ainda que no processo avaliativo haja uma verificação, ela deve ser seguida por uma atitude no sentido de modificar a situação verificada. Tais pressupostos convergem para o que Hoffmann (1998) denomina de avaliação *diagnóstica*, utilizada tanto para conhecer o progresso do aluno quanto para identificar os eventuais problemas surgidos, possibilitando aos docentes realizarem intervenções que promovam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ainda no decorrer do processo e não apenas ao final. Dessa maneira a avaliação pode ser *formativa*, por favorecer um maior conhecimento dos estudantes e das suas características e dificuldades, subsidiando a seleção e a organização dos componentes do currículo, adequando-os ao perfil dos alunos de modo a favorecer um melhor desempenho.

A avaliação *formativa* é definida por Afonso (2000, p. 38) como uma “forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação”, porém adverte que esta ocorre somente quando o professor “pretende identificar problemas sentidos pelos seus alunos, [e], em vez de [apenas] constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, [procura] recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registro do que se está a passar na sala de aula”.

Nas últimas décadas a educação passou a conviver com desafios novos e mais complexos que imbricam os aspectos pedagógico-didáticos com as repercussões das políticas públicas, sobretudo relacionadas aos princípios orientadores das avaliações em larga escala e a ênfase nos seus resultados; caminho contraditório com os estudos da área que mostram ser equivocada a prática pedagógica que valoriza mais os *produtos* finais resultantes do ensino em detrimento dos processos educativos vivenciados em sala de aula. Neste sentido, parece pertinente identificar e analisar como os processos de avaliação da

aprendizagem estão sendo conduzidos na educação superior, quais os principais instrumentos, metodologias e práticas utilizadas, sob que referenciais estas práticas se assentam e como os alunos as descrevem e interpretam.

2. A visão dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem

Um grupo de 45% dos alunos considerou a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula como sendo *adequada* por ser um “recurso” importante e necessário na prática de ensino. Outros 55% dos alunos a considera *insuficiente*, um “instrumento” que, da forma como é utilizado, é falho e limitado.

Os dados mostram que a maioria desaprova com o modo como é avaliada, característica que também é recorrente na literatura, que apresenta a avaliação como um dos principais pontos de insatisfação e conflitos nas salas de aula. Dois exemplos ilustram estas dificuldades dentre as respostas aos questionários:

“a avaliação da aprendizagem tem um único objetivo: dar nota, selecionar” (A3); “a avaliação é permeada pelo conceito de exame, pretende somente obter um resultado através de provas, desconsiderando o processo pelo qual o aluno se desenvolve” (A4).

Estes alunos demonstram incômodo com o fato de a avaliação servir apenas à função *somativa* ou classificatória, ilustrando o que Luckesi denomina de “pedagogia do exame” (2011). Segundo ele, ainda temos resistências em transitar do ato de examinar para o ato de avaliar, tendo em vista que, em nossa experiência escolar “não tivemos oportunidade de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fossem os exames escolares, pois a ele fomos submetidos durante os anos sucessivos de nossa escolaridade” (p.213). Para este autor, esse condicionamento permanece influenciando as práticas docentes até que sejam revistas e questionadas por outras experiências formativas, considerando que

transitar do ato de examinar para o ato de avaliar não envolve apenas a modificação do uso de técnicas e práticas metodológicas. Implica muito mais: mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver, um modo filosoficamente comprometido de relacionar-se com a prática educativa e com os educandos na perspectiva de uma educação de qualidade, para que todos se apropriem do conhecimento por meio de uma relação construtiva educador-educando. Se isso puder ocorrer, então estaremos nos abrindo para a possibilidade de trabalhar com avaliação. (LUCKESI, 2011, p. 262).

Pelos dados deste estudo existe ainda um longo caminho a ser percorrido até atingir este ideal de avaliação, uma vez que 70% dos alunos afirmam que as avaliações dos professores ocorrem por meio exames, marcadamente classificatórios e aplicados ao final de uma etapa de estudos, com forte apelo à memorização de conceitos e de conteúdos. O instrumento mais utilizado é a prova, que, em sua maioria, ou são *descritivas* com questões do tipo “discorra sobre”, em que os alunos nem sempre conseguem identificar o quê exatamente o professor espera como resposta correta ou são *extremamente específicas* com questões objetivas carregadas de termos e “pegadinhas/armadilhas” que confundem ou em nada auxiliam na construção de um conhecimento significativo.

A respeito da construção e/ou formulação dos itens de provas, Moretto (2002) mostra que a elaboração de instrumentos avaliativos também tem sido um grande problema entre os docentes, que, em geral, desconhecem as normas e orientações mais elementares de elaboração das questões, deixando, por um lado, os alunos “perdidos” por não conseguirem decifrar o que o professor está perguntando e, por outro lado, os professores confusos na hora de fazer a análise destas respostas, por não conseguirem estabelecer parâmetros para a correção.

Para MORETTO (2002, p. 101-104), três características são marcantes nos instrumentos avaliativos, que ele classifica como sendo de cunho predominantemente *tradicional*, analisados por ele em uma ampla pesquisa em todo o Brasil: (a) exploram a memorização de forma exagerada; (b) falta parâmetros para correção; (c) utilizam palavras de comando sem precisão de sentido no contexto. Os dados deste estudo parecem corroborar a tese do autor, pois apenas 7% consideram que a avaliação que eles realizam em sala de aula corresponde a um processo formativo e dinâmico, realizada de forma diversificada possibilitando a autoavaliação do aluno. Para 25% dos participantes, uma avaliação da aprendizagem é *adequada* quando cumpre a *função de verificação da aprendizagem dos conceitos e conteúdos das disciplinas*, possibilitando discriminar os alunos que aprenderam os conteúdos das disciplinas do currículo.

Com relação ao *papel que a avaliação desempenha no seu processo formativo*, 42% dos alunos caracteriza a avaliação como instrumento de regulação, servindo para garantir a progressão do aluno no curso. 25% considera que um bom rendimento nas avaliações (notas boas), aumenta a chance de conseguir bolsa de iniciação científica e pode traduzir em boa qualidade da formação e sucesso profissional. Pouco mais de 20% dos alunos considera que o papel que a avaliação desempenha em seu curso tem caráter formativo e diagnóstico e apenas 26% dos estudantes já vivenciaram experiências de

avaliação que valorizam a sua *função diagnóstica*, que, segundo Luckesi, deveria se constituir na principal função da avaliação da aprendizagem. Para 24% não há sentido acadêmico nas avaliações, que são, quase sempre, utilizadas como mecanismos de controle e até mesmo para punição.

Quando perguntados qual é o *papel que a avaliação deveria desempenhar* em sua formação acadêmica, a metade afirma que a avaliação deveria ser parte de um processo global, pautada em instrumentos diversificados, associando teoria à prática e promovendo a aplicabilidade do conhecimento na vida dos estudantes. 30% dos alunos acreditam que a avaliação da aprendizagem deveria fornecer elementos para o professor rever sua prática e estratégias didáticas e 25% afirmaram que a avaliação deveria ser um processo contínuo ao longo do semestre letivo. Estes dados revelam que os estudantes acreditam em uma avaliação que também cumpra *funções pedagógicas*, além das funções de controle e classificação.

Em contraponto, 30% dos alunos consideram que a avaliação desempenha o papel que deveria desempenhar: o de *testar e medir* o conhecimento dos alunos. É interessante salientar também que 20% dos alunos acreditam que o papel da avaliação deve ser o de aferir e testar o conhecimento *transmitido* em sala de aula, caracterizando que boa parte dos alunos manifesta uma tendência educacional conservadora. Esta visão pode ser resultado dos seus processos formativos e experiências escolares, reforçadas pelas crenças das famílias igualmente conservadoras, que, em geral, acreditam que o sucesso profissional e pessoal são resultados de esforço e mérito individual, o que caracteriza uma posição política claramente *meritocrática*.

Para 35% dos alunos os resultados das avaliações são utilizados somente como parâmetro para promoção/aprovação de semestre letivo ou para conclusão do curso. Para 15% dos alunos os resultados são discutidos pelo professor em sala de aula constituindo em subsídio para ele repense suas práticas avaliativas. Estes resultados confirmam uma tendência histórica na qual os resultados das avaliações da aprendizagem são utilizados, pela maioria dos avaliadores, apenas para cumprimento dos aspectos burocráticos, de registro de notas para efeito de aprovação ou reprovação dos alunos. Do ponto de vista formativo, entretanto, a avaliação é inerente e indissociável do processo educativo enquanto concebida como problematização e reflexão sobre a ação. “Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN,1998 p. 17). Cabe indagar: em que medida os teóricos em avaliação tem contribuído, com as suas críticas

e proposições, para a percepção da necessária interação entre as ações de avaliar e de educar?

Considerações Finais

Este estudo trouxe a tona algumas questões importantes e pontuais sobre o olhar que os estudantes de graduação da UFG lançam sobre os processos avaliativos realizados em sala de aula. Os dados revelam uma sintonia entre aspectos analisados pela literatura específica desta área e o que ocorre nas práticas avaliativas dos professores, não apresentando surpresas. As práticas avaliativas ainda são, predominantemente, pautadas nos exames e nos testes, com forte ênfase nos resultados finais para efeito de aprovação ou reprovação.

Os dados revelam, entretanto, que há estudantes com expectativas elevadas em relação à avaliação da aprendizagem, considerando-se que quando perguntados sobre como gostariam de ser avaliados pelos professores quanto ao seu desempenho acadêmico, 37% dos alunos afirmaram que gostariam de ser avaliados de forma diversificada com uso de vários instrumentos que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do profissional que está sendo formado e 40% dos alunos acredita que seria melhor se a avaliação fosse realizada dentro do processo e de forma contínua e global. Isto é, que não contemplasse somente os conteúdos e conceitos das disciplinas, mas que incluísse também outros aspectos importantes para a vida profissional, em especial as práticas simuladas e ou estudos de casos. Cerca de 20% dos alunos gostariam que as avaliações fornecessem *feedback* aos professores possibilitando nova postura e novas práticas/estratégias de ensino e de avaliação.

Muitos estudantes compreendem a avaliação como parte do processo educativo, podendo contribuir para provocar mudanças nas práticas de ensino dos professores, valorizando as funções pedagógicas que a avaliação pode cumprir, superando a sua histórica função burocrática e classificatória.

O sentido de avaliar para promover mudanças e fundamentar ações que visem à melhoria dos aspectos diagnosticados como problemáticos ou insatisfatórios tem sido muito discutido no campo da avaliação educacional, tanto no que diz respeito aos processos pedagógico-didáticos no interior das escolas, quanto no que se refere às políticas educacionais. Pelas experiências recentes, os resultados das avaliações sistêmicas também

não têm sido usados para promover as intervenções necessárias nas instituições ou sistemas educacionais que são mal avaliados.

Embora estes resultados sejam amostrais, esperamos que as contribuições que este estudo traz sobre as experiências avaliativas dos alunos em seus cursos de graduação em uma universidade federal, sejam significativas e relevantes como estímulo à reflexão sobre a prática docente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ASSIS, Lúcia Maria de. *Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos*. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Goiânia, 2008 (tese de doutorado).

CHAVES, Sandramara Matias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. 2003. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis/SC: Insular Editora, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mio e desafio*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender para transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUSA, Sandra Zákia, e LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*. São Paulo, n. 46, jan. 2010.