

# OS MÉTODOS AVALIATIVOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO COM FOCO EM UM PROCESSO EDUCATIVO FUNDAMENTADO EM VALORES

**Diva Helena Frazão de Vasconcelos**

Faculdade Internacional da Paraíba frazãopb@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

*“A cada um sua verdade: a excelência e o êxito não são únicos”.*

Perrenoud

A palavra *avaliar*, segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira, surge no português no século XVI e originou *avaliação*, aparecida em 1813. A avaliação escolar torna-se “indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória” (PERRENOUD, 1999, p. 9). A polêmica em torno dos métodos adotados persiste ao longo do tempo, e o consenso em relação a seu valor e adequação metodológica e situacional estão muito distantes de ocorrer.

Este artigo tem por objetivo analisar o valor da ética nos métodos avaliativos dentro do Ensino Universitário e seu impacto no desempenho e na vida dos discentes.

A análise sobre os métodos avaliativos empregados no Ensino Universitário se justifica pelo fato de que o tema tem recebido pouca atenção por parte de pesquisadores e educadores, que se dedicam mais a sua problemática nos níveis da educação básica. Assim, pouco se tem discutido acerca de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem nesse nível de escolarização, bem como sobre sua relação com os resultados apresentados pelos discentes.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem enfoque qualitativo, caracterizando-se como bibliográfica, básica e descritiva. A variável dependente é o valor da ética nos métodos avaliativos empregados no ambiente universitário sobre o desempenho dos alunos, e as independentes são os métodos avaliativos comumente utilizados pelos docentes no Ensino Superior, confrontando a avaliação quantitativa com a qualitativa (ALVARENGA, 2012).

O artigo fundamentou-se cientificamente na teoria sociointeracionista de Vygostky, por considerar o papel mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem; na Teoria Psicogenética construtivista de Piaget, já que muitos métodos avaliativos têm como mediador apenas o texto e, finalmente, nos estudos de Suarez Dias sobre a ética e as relações interpessoais nas instituições de ensino. Considerando o caráter didático-pedagógico da avaliação, esse trabalho também se baseou-se em estudos realizados, Perrenoud (1999; 2004), Gil (2011) e Luckesi (outros de mesma relevância).

## **A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A diversidade étnica, cultural, intelectual e socioeconômica, exacerbada nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em especial, nas privadas, devido aos programas governamentais de acesso a estas instituições, obriga-nos a considerar os valores éticos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nos métodos avaliativos, já que uma ação de avaliação mal implementada pode levar ao fracasso social do sujeito aprendiz, sem que suas particularidades tenham sido consideradas. Dessa forma, esse trabalho contribui para a ampliação do conhecimento nessa área e de uma visão mais crítica quanto aos procedimentos avaliativos nesse contexto educacional.

Avaliar faz parte de todos os domínios da atividade humana, concretizando-se através de julgamentos ou comparações de desempenho, tendo por objetivo selecionar, classificar ou aprovar indivíduos para a execução de atividades profissionais ou educativas. Por sua própria natureza, o processo de avaliação é seletivo, discriminatório, hierarquizante e, não raramente, excludente (LUCKESI, 2011).

A avaliação, “Como prática formalmente organizada e sistematizada, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais” (CHUEIRI, 2008, p. 51). Assim, deve ser uma verificação que objetiva determinar a competência, e o progresso de um profissional ou de um aluno. A grande questão é se as avaliações, nos moldes concebidos na atualidade, promovem realmente, na medida justa, esse resultado.

Considerando-se o fato de que, dentro do contexto universitário, formam-se indivíduos que atuarão no mercado de trabalho, percebe-se a importância da aplicação de métodos que contemplem as reais necessidades dos discentes, seus objetivos profissionais e que, o mais concretamente possível, reflitam seu nível de aprendizagem.

Comumente, dissocia-se ensino de avaliação, mas

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Os métodos avaliativos devem fundamentar-se em estatutos políticos e epistemológicos, como todo o processo de ensino e aprendizagem. Não podemos considerar a avaliação como algo dissociado do ato de ensinar e aprender já que toda avaliação se vincula ao término de um ciclo didático, por isso, sempre dotada de intencionalidade. Vê-se, então, a importância do método a ser adotado e da observação do que se privilegia com sua escolha.

No Ensino Superior, principalmente, as reprovações trazem conseqüências desastrosas ao indivíduo. Dessa forma, “Poucas coisas são tão desagradáveis para os professores universitários quanto a necessidade de avaliar o aprendizado de seus estudantes”. Não apenas pelos esforços inerentes ao processo, “mas também pelo constrangimento que representa avaliá-los e algumas vezes reprová-los” (GIL, 2011, p. 239).

Este fato é claramente perceptível porque

As notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar sua autoestima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha de sua especialização, afetar seus planos de estudo de pós-graduação e até mesmo influenciar o desenvolvimento de sua carreira. (GIL, 2011, p. 239)

Por todos esses fatores, as avaliações tornam-se motivos de temor e humilhação para alguns, glória para outros e, não raro, alvo de críticas por parte dos alunos que não se cansam de acusar seus professores de arbitrariedade, severidade, incoerência ou falta de clareza, transparência e objetividade ou até de negligência no planejamento de suas avaliações. Por isso, o docente deve ter uma postura crítica quanto ao método a ser empregado e reconhecer os objetivos, a fim de escolher o melhor meio para sua consecução; além de identificar os critérios que contribuem para um resultado mais eficaz, conciliando as necessidades pedagógicas com os interesses dos alunos.

De uma forma geral, avaliar é determinar o valor, o mérito ou a valia de alguma coisa ou de alguém. No contexto escolar, seu significado se amplia, visto que pressupõe um processo no qual se inserem ensino, aprendizagem, julgamento, comparação, produções e resultados individuais e coletivos, tudo relacionado a atitudes de quem ensina e de quem aprende. Os

resultados das avaliações não são decorrentes de um momento, mas consequência de uma série de procedimentos que o antecedem, do método empregado e das condições psicocognitivas e físicas dos avaliados. Resultam daí as dificuldades encontradas pelos docentes em determinar o método mais adequado de avaliação e, mesmo quando considerado ideal, de estabelecer um valor justo aos trabalhos produzidos pelos alunos. O consenso, quanto ao método ideal, mais justo, proveitoso e eficiente, diante de tantas exigências e imposições dessa tão mal compreendida modernidade, parece não existir entre os docentes.

Os processos avaliativos, quase que generalizadamente, possuem caráter discriminatório já que, invariavelmente, ressaltarão negativamente aqueles que se afastam do modelo de aluno idealizado pelo docente. Além de estabelecer uma excelência de resultados concretos, exige-se, também, no processo avaliativo, uma excelência de comportamento que irá depender da visão do docente, fatalmente formada em sua experiência não só de profissional, mas do que aceitou ou rejeitou durante sua própria formação.

Aproximando-se do exposto acima, está a visão tradicional de avaliação, tida como um produto e não como um processo, valorizando os resultados e não o caminho percorrido pelo aluno na construção do conhecimento. Pode-se afirmar que, a grande maioria, se caracteriza como exames e não como avaliação. Faz-se pertinente admitir que “o ato de examinar se caracteriza, especialmente, (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*” (LUCKESI, 2011, p. 29). (Grifos do autor)

Na sala de aula, deveria predominar o diagnóstico em vez de exames classificatórios, já que “não interessa ao sistema escolar”, não importa o nível, “que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado” (LUCKESI, 2011, p. 29).

O objetivo do professor deve ser levar seu aluno a aprender. A avaliação surge no processo como meio de avaliar o trabalho realizado não só pelo aluno, mas também pelo professor. É necessário entender que, se o aluno tem maus resultados, não é só dele a culpa, muitos fatores podem intervir no aproveitamento deficitário que não apenas seu desinteresse, falta de empenho, déficit intelectual. As práticas pedagógicas têm grande importância na aquisição do conhecimento, assim como a relação que o docente estabelece com o aluno e vice-versa. Entre essas práticas estão as avaliações que, quando mal construídas, promovem resultados desastrosos.

Importante se faz lembrar que a avaliação não deve ser considerada um ponto de chegada, mas de partida para que se construam novas relações e rede de significados. Sob esse

aspecto, seu objetivo deve ser, antes de tudo, investigar que significado teve o conteúdo administrado para o aluno e que (re)construção da realidade ele será capaz de fazer a partir de sua aquisição. Mas, ora a disciplina, ora o professor se mantêm afastados desse pragmatismo ideal que o conhecimento deveria promover.

Não é em toda situação que se pode escolher o que ensinar ou aprender. Nos cursos de formação profissional existe uma gama imensa de conhecimentos que, por não ter maturidade e experiência, o aluno não vê sentido em seu aprendizado. Aqueles que não percebem a necessidade de aprender esses conteúdos se mantêm, geralmente, entre os que obtêm fracos resultados nas avaliações. O sentido de aprender, muitas vezes, está na própria necessidade de fazê-lo. Nesse momento é dado ao mestre o direito e o dever de avaliar rigorosamente, pois não se trata apenas de dar sentido, mas de preparar o aluno para intervir e atuar positiva e eficientemente na sociedade, na (re)construção de uma realidade ideal para todos.

A escola, por muitos anos, cumpriu um papel extremamente seletivo. Mesmo se proclamando como escola universal, as práticas pedagógicas e de avaliação convergiam para o reforço de hierarquias e de classificação dos discentes, resultando na exclusão daqueles que não atingiam os resultados desejados. As pressões sociais levaram a mudanças. Ao abrir suas portas para as classes média e populares, ampliou-se o número de vagas escolares, e o rigor das avaliações diminuiu. Uma das primeiras medidas foi a abolição do exame de admissão para o curso ginásial, ocorrida na década de 1970 (CORDEIRO, 2007).

Apesar de os mecanismos de entrada terem se democratizado, os de saída continuavam levando um número reduzido de alunos a finalizarem o 2º Grau, atual Ensino Médio, e, menos ainda, o curso universitário. Na década de 1980, o processo avaliativo foi posto em prova e surgiram discussões acerca de sua responsabilidade no número crescente de fracasso escolar. Criaram-se, então, mecanismos na tentativa de “respeitar melhor a diversidade de ritmos pessoais de aprendizagem” dos discentes (CORDEIRO, 2007, p. 144).

A discussão acerca dos processos avaliativos continuou e muitos programas surgiram para a Educação Básica para se enfrentar o fracasso e a exclusão escolar, a partir dessa década. Mas, no Ensino Superior, não há quase questionamentos acerca dos métodos avaliativos empregados e sua influência na exclusão ou fracasso escolar e conseqüente abandono do curso.

## A ÉTICA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

O número de ingressos no Ensino Superior brasileiro é cada vez maior, especialmente, impulsionado por políticas públicas voltadas a ele, como o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, o Universidade Para Todos (ProUni), de 2004 e a Lei das Cotas<sup>1</sup> (2012), favorecendo uma diversidade étnica, social e intelectual cada vez mais significativa nas instituições acadêmicas. Necessitamos, por isso, aprimorar nossa forma de ver o outro e de assumir nossa responsabilidade de promotores de uma educação, no mais possível, igualitária. Nesse contexto, os processos avaliativos tornam-se cada vez mais importantes, pois é através deles que são medidos os resultados dos trabalhos realizados pelos discentes que decretam se o indivíduo terá acesso a níveis educacionais, profissionais e sociais mais altos.

Vemos na Ética a base para que as avaliações sejam, de fato, justas e eficientes na medição da aquisição dos conteúdos, e, principalmente, na certeza de que não serão apenas cumprimento de lei, servindo exclusivamente para fornecer dados numéricos que preencham diários de classe ou como meros índices de aprovação ou de fracasso. De uma forma significativa, as instituições de nível superior, a exemplo daquelas dos demais níveis, elitizam a sociedade, doutrinam, refletem, mantêm ideológica e psicologicamente o poder (SUAREZ DIAZ, 2005).

Na verdade, as instituições de ensino apenas refletem o modelo de nossa sociedade que, é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. (CHAUI, 1998)

Em relação aos sujeitos aprendizes, as instituições de ensino os isolam de seu ambiente natural, aprisionando-os a rígidos currículos que, nem sempre, garantem uma formação adequada que promova, através de seus egressos, o desenvolvimento social que, a princípio, deve ser sua missão prioritária. A escola cria os mitos da sociedade tecnológica, entre os quais, o mito da igualdade, da liberdade e do progresso, e lhes dá sustentação (SUAREZ DIAZ, 2005).

Sem possibilidade de promover a educação igualitária, finge-se que, na sociedade moderna, as chances de triunfo são as mesmas para todos, mas não se pode deixar de reconhecer a dificuldade de acesso ao Ensino Superior para as classes economicamente mais carentes, em

---

<sup>1</sup> BRASÍLIA. Lei nº 12.711/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

especial, aos cursos ditos de prestígio. A liberdade também se mostra igualmente falaciosa, uma vez que não existe a livre possibilidade de escolha dos assuntos que se desejam estudar. Os currículos estão a serviço do poder e, não se pode negar que a dificuldade de acesso à informação e ao conhecimento científico é um caminho bastante curto para sua manutenção. Por outro lado, o progresso gera violência social, já que se volta aos interesses de uma minoria política e economicamente dominante, favorecendo uma distribuição de renda cada vez mais injusta, que limita o acesso ao Ensino Superior aos menos favorecidos. (SUAREZ DIAS, 2005).

Segundo Suarez Diaz (2005, p.99), “A ética é cabalmente a arte de viver a plenitude como seres humanos nas dimensões pessoais e sociais”, sendo uma condição de desenvolvimento da sociedade, cuja ausência impossibilita a convivência entre os indivíduos. Assim, a educação deve andar de mãos dadas com a ética, já que tem em conta o ideal humano de comunidade e sociedade universal, cujos esforços devem direcionar-se a sua construção.

A necessidade de dar sentido à vida é inerente ao ser humano, e a essência da educação é dar condições ao homem de, em colaboração com outros, buscar e encontrar este sentido. Nesse contexto, a primeira reflexão que fazemos sobre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação é se estes estão pautados nessa perspectiva de dar sentido à vida e ao processo de aprendizagem, isto é, se estamos praticando uma educação voltada às atitudes e aos valores éticos.

Por valor ético, entende-se a qualidade das coisas, pessoas e atividades que as fazem agradáveis e desejáveis. Os valores podem ser materiais, orgânicos, humanos, culturais, sociais, religiosos e morais. Não se pode afirmar que um é mais valioso que outro já que se completam e, juntos, promovem a completude do ser humano. Todos, em menor ou maior grau, fundamentam o processo educativo (SUAREZ DIAZ, 2005, p. 101).

Definem-se atitudes como predisposições internas do homem a reagir de uma determinada maneira a um estímulo ou situação. São construtos de natureza cognitiva e afetiva, mediadores de nossas reações aos estímulos, condicionantes dos comportamentos. Diversos fatores são intervenientes no processo de aprendizagem das atitudes e estão associados a experiências pessoais, atitudes e comportamento de outros, ao contexto cultural, clima social e organizacional, bem como à maneira como se apresenta a informação (SUAREZ DIAZ, 2005, p.102)

Sabe-se que é impossível mudar um modelo social que resulta de fatores que suplantam nossa capacidade de intervir de forma efetiva no seu contexto geral. Mas isso não nos impede de afirmar que é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino, não importando a instância em que se inserem, de considerar que, só

através de uma educação ética, seremos capazes de promover o desenvolvimento do homem e sua convivência harmoniosa com os outros e o meio em que vive e de que qualquer mudança positiva social, tecnológica ou ideológica passará, inevitavelmente, por ela.

## **AValiação por Mediação ou Qualitativa**

O foco na aquisição do conhecimento pela interação do sujeito aprendiz com o meio sócio-histórico, base da teoria vigotskiana, faz da escola e, especificamente, da sala de aula, o cenário motivador ideal para o desenvolvimento do indivíduo, por nela se encontrarem os elementos básicos para esse processo: sujeitos aprendizes e mediadores em constante interação, objetos diversos de estudo e intenso uso da linguagem. É por meio da mediação que se dá a abertura das zonas de desenvolvimento proximal, distâncias entre aquilo que o aprendiz faz sozinho e o que ele é capaz de fazer com a intervenção do professor/mediador – ou seja, a distância entre o conhecimento real e o potencial. O papel da instituição de ensino torna-se mais evidente diante do fato de que, segundo esta teoria, as funções psicológicas superiores, linguagem e memória, constituem-se através dos processos de aprendizagem e deles dependem (VIGOSTSKI, 2010).

O estudante é um ser que necessita de uma constante mediação, pois sua capacidade de internalização de conhecimentos sofre a interferência negativa de suas inabilidades, entre as quais, de leitura e escrita, além de práticas pedagógicas mal implementadas. Assim, os métodos avaliativos que não consideram a mediação docente na superação das falhas de compreensão da linguagem ou do conteúdo podem gerar resultados negativos (VIGOSTSKI, 2010). A teoria sociointeracionista de Vigostki com sua Zona do Desenvolvimento Proximal, pressupõe a ação mediadora do professor, fato que leva à (re)construção do conhecimento, permitindo a discentes e docentes uma análise das metodologias empregadas na apresentação dos conteúdos avaliados. A transmissão de conteúdos exige essa mediação. Dessa forma, os métodos avaliativos em que há interação verbal, entre avaliados e avaliadores, podem promover uma maior compreensão do que lhe é proposto, bem como uma visão mais aproximada, para o avaliador, da realidade do grupo, do que foi ensinado e do que foi ou pode ainda ser aprendido.

Dessa forma, é responsabilidade do professor organizar métodos avaliativos, nos quais o conhecimento social seja criado e, subsequentemente, assimilado pelos discentes. Entre esses, encontram-se trabalhos de pesquisa individual ou em grupo, estudos dirigidos, reconstrução de textos (resumo, resenha), debates ou outros que, igualmente, gerem discussão que possibilite avaliar a participação e o nível de compreensão dos avaliados.

Opondo-se ao caráter de medição característico dos exames, no modelo investigativo ou de avaliação qualitativa, esta é vista como um processo contínuo, formativo, que busca acompanhar a formação das estruturas cognitivas dos alunos e o desempenho do professor. Assim, serão avaliadas as ideias e participação dos alunos, a dinâmica do grupo, como também as práticas pedagógicas adaptáveis às diversas situações, quer sejam de ensino ou de avaliação. Sob esse aspecto, o ato de avaliar é visto como meio de orientação para o aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino.

## **A AVALIAÇÃO QUANTITATIVA**

Na busca de encontrar respostas para o aprendizado humano, Piaget afirmou que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, não sendo inato o pensamento lógico nem tampouco externo ao organismo, mas construído fundamentalmente através da interação homem-objeto, termos que não se opõem, mas são solidários, formando um todo (FREITAS, 2002). Assim, "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas", como afirmou Piaget (1976), citado por Freitas (2002, p. 64).

A teoria piagetiana demonstrou que o conhecimento nasce a partir da interação do indivíduo com seu mundo, pressupondo um trabalho ativo do sujeito. A busca do conhecimento, assim, tem sua origem na inquietação que o desconhecido causa no homem, levando-o a buscar soluções para seus problemas e questionamentos. Piaget denominou as fases de construção do conhecimento em assimilação, acomodação e equilíbrio. O aprendizado surge das “ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele”, de forma recíproca, permitindo a construção do conhecimento e das estruturas cognitivas, através da reflexão (FREITAS, 2002, p. 64).

Esta teoria aplica-se a métodos de avaliação que pressupõem como mediador apenas o texto, objeto de estudo, cuja aprendizagem vai ser medida pela capacidade de o aluno solucionar os problemas propostos pelos exames, sem mediação do professor. Esses métodos devem basear-se em assuntos já ministrados e discutidos, supondo-se que a fase de equilíbrio tenha sido atingida pelos discentes, já que o construtivismo rejeita que “a formação do conhecimento, na mente, se dê através do meio exterior, pela imposição” (FERREIRA, 2009, p.14).

As provas ditas objetivas ou de múltipla escolha são bons exemplos desse tipo de avaliação. Apesar de seu caráter, por excelência, seletivo e excludente, fazem-se necessárias em situações como concursos públicos e processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) ou de diagnóstico, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em que a quantidade de avaliados é sempre numerosa.

## CONCLUSÕES

Objetivando contribuir para a reflexão sobre os processos avaliativos no Ensino Superior, esse artigo contemplou o valor da ética como norteadora da escolha dos métodos a serem neles empregados.

Os métodos de avaliação são diversos e devem sempre buscar, da forma mais real possível, o nível de assimilação que o aluno teve do que lhe foi dado a estudar e de tal forma que minimize o fato de o êxito ou o fracasso escolar resultarem do julgamento diferencial que a instituição de ensino ou o docente fazem dos alunos. Dessa forma, vale lembrar que a definição de êxito está sujeita a fatores diversos - sociais, psicológicos, cognitivos - ressaltando-se o valor da ética na construção dos métodos avaliativos, já que um julgamento de excelência não pode ou deve servir de parâmetro para todos, docentes e discentes, ou ter força de lei dentro da instituição de ensino.

Apesar dos avanços tecnológicos que proporcionam maiores condições de práticas de avaliação qualitativa, baseada na mediação do docente no processo, sabe-se que, no contexto escolar, ainda predominam as práticas quantitativas. Não é uma questão de rejeitar esta, mas de priorizar aquela que proporciona ao aluno a (re)construção do conhecimento a partir de seus erros e, ao docente a revisão de suas práticas de ensino. Ambas são necessárias, mas a opção por métodos menos excludentes é sempre uma possibilidade de levar a cabo, de forma mais eficiente e justa, a missão do docente de ensinar e o direito do aluno de aprender.

Tomando os valores éticos como norteadores do seu fazer educativo, o docente deve defender a verdade, comprometer-se com a formação de seus educandos, refletir sobre suas necessidades, respeitar as diferenças e desenvolver neles um pensamento crítico e reflexivo que promova o desenvolvimento coletivo e, principalmente, reconhecer que os métodos avaliativos são parte do processo ensino e aprendizagem e não apenas instrumentos quantitativos de medição de desempenho.

Fazendo parte de uma sociedade que, cada vez mais, valoriza o individualismo, o docente tem o importante papel de ser um sujeito ativo na promoção de uma educação igualitária e plenamente inclusiva, talvez utópica, mas também possível.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. 2 ed. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Assunção: Saf, 2012.

CHAUÍ, Marilena (1998). **Ética e Violência**. [Palestra apresentada no Colóquio Interloquções com Marilena Chauí, São Paulo].

\_\_\_\_\_. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre Avaliação Escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

FERRREIRA, L. M. *Sousa. Retratos da avaliação*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky & Bahktin** – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática. 2002

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. ed.1. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens - entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUAREZ DIAZ, Reynaldo. **La educación**: teorías educativas, estratégias de enseñanza-aprendizaje. 2 ed. México: Trillas, 2002

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.