



## REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE: QUESTÕES AVALIATIVAS E CURRICULARES.

Renata Leite de Oliveira<sup>1</sup>  
Graciane de Souza Rocha Volotão<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto se propõe a abordar a temática da qualidade em articulação com o campo avaliativo e curricular, tencionando a relação entre avaliação-qualidade à padronização e processos de exclusão, visto que a bandeira da igualdade também associada à qualidade e as políticas públicas promovem processos de exclusão. A partir das contribuições de autores críticos, do campo da avaliação, e pós-críticos do campo curricular abordamos a busca pela qualidade como impulsionadora de mudanças educacionais. Destacamos a necessidade do rompimento com uma lógica mercadológica de educação, pois a busca da qualidade atrelada às avaliações em larga escala investe em sentidos para a educação, como se fosse uma mercadoria consumível. Ressaltamos a importância da reflexão sobre qualidade e a relação desta com currículo e a avaliação dos estudantes, pois, em uma sociedade que produz exclusão social, a avaliação, assim como o currículo, não devem ser impostos e sim disputados e pactuados com a comunidade escolar. Desta maneira evidenciamos a aproximação com o currículo e avaliação compreendendo-os enquanto produção cultural.

**Palavras-chave:** Qualidade, Avaliação, Currículo, Igualdade, Exclusão.

### INTRODUÇÃO

O presente texto articula questões associadas à qualidade, avaliação e currículo a partir das contribuições teóricas de autores críticos do campo da avaliação e de autores pós-críticos no campo do currículo, entendendo suas aproximações e distanciamentos. A demanda constante de políticas públicas (curriculares e avaliativas) em prol da qualidade educacional emergiu enquanto provocadora sobre a definição desta qualidade e suas articulações com a avaliação. A terminologia qualidade se faz presente em distintos discursos e propostas de intervenção no ambiente escolar, sendo algo que está em destaque e que não apresenta resistência nas pessoas, visto que todos defendem a

---

<sup>1</sup> Doutouranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, professora da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ, [renataoliveira\\_rj@yahoo.com.br](mailto:renataoliveira_rj@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Mestre em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, professora supervisora da rede municipal de São Gonçalo e Búzios – RJ, [gracianevolotao@hotmail.com](mailto:gracianevolotao@hotmail.com);



qualidade educacional. Porém, este termo pode adquirir diversas e distintas significações.

Desta forma, objetivamos abordar a qualidade enquanto *significante vazio*<sup>3</sup> (LACLAU, 2011), visto que a mesma é utilizada enquanto justificativa das reformas associadas à educação. A qualidade é algo que nos impulsiona a mudanças, que buscamos alcançar, e que sempre buscamos aperfeiçoar. Sendo assim, o que é denominado de qualidade para uma pessoa pode ser outra coisa para outra, logo a multiplicidade de termos atrelados à qualidade transborda sentidos que se coadunam ou não.

Ao debatermos sobre as negociações entre qualidade-avaliação-currículo acreditamos contribuir para o entendimento de constantes disputas em busca de significações de mundo, abarcando as temáticas deste texto e percebendo-as na hibridez de sentidos que tentam dar conta da multiplicidade que compõem a rede social na qual estamos inseridos. Sendo assim, tudo, incluindo nós e nossas concepções se dão na provisoriedade social, na qual a hegemonia se estabelece.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas de qualidade têm promovido um intenso movimento de programas e mecanismos de avaliação em todos os níveis e campos do sistema educacional, amplificando ações que multiplicam os indicadores quantitativos, estabelecendo uma equação simplória e errônea, atrelando índices à melhoria da educação, que até “permitem reconhecer certos resultados”, mas não os processos de ensino e aprendizagem (BARRIGA, 2014, p. 147).

Ao mesmo tempo em que há a leitura da possibilidade de medir/aferir a qualidade educacional por meio de avaliações (principalmente as de larga escala), também existem análises que destacam que a avaliação revela processos de desigualdade dos sistemas educativos. Ortigão e Oliveira (2017) apontam o surgimento de críticas contundentes à condução das avaliações, considerando que as métricas utilizadas para monitorar o desempenho dos estudantes e para avaliar os sistemas

---

<sup>3</sup> Tal amplitude de significações referente à qualidade ocorre devido à saturação de sentidos que buscam preencher o termo qualidade por meio do que Laclau (2011) definiu de *significante vazio*.



educativos (ORTIGÃO, OLIVEIRA, 2017) não dão conta da complexidade das múltiplas realidades educacionais. As autoras relatam que as avaliações se orientam baseadas em uma lógica mercadológica que justificam e fortalecem o discurso meritocrático, conduzindo “a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de “qualidade”” (ORTIGÃO, OLIVEIRA, 2017, p. 95), induzindo a padronização da produção curricular, fortalecendo o silenciamento das diferenças e “conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos” (idem).

Ortigão e Pereira (2016) mencionam que a centralização da avaliação tem sido “provocadora de uma homogeneização que, em nome da igualdade de oportunidade, cerceia professores e estudantes” (p. 162). Tal percepção avaliativa objetiva mensurar a qualidade educacional por meio de testes de larga escala, cuja lógica não visa à investigação das diferenças locais de cada contexto social. Mas, seus resultados contribuem para que se tracem metas e propostas de políticas educacionais e curriculares que classificam o nível educacional de um país, estado e/ou município; e, em alguns casos e lugares, responsabilizam estudantes, professores e gestores. Tal avaliação possui o agravante da responsabilização que possui contornos e características de *accountability* e adquirem o viés de prestação de contas, visando o alcance de metas.

Assim, há uma lógica em que a qualidade da educação desejável se concretizaria a partir de um sistema capaz de “medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas” (LOPES, 2015, p. 455), muitas vezes articulados a ideia de *accountability*.

A lógica do *accountability* opera na responsabilização empregada na construção do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, incorporando o jogo da culpabilização no qual a culpa pode estar atrelada ao educador, educandos, família e/ou da formação docente. E, a partir de políticas baseadas em sistemas de premiação e punição se desenvolvem políticas públicas que objetivam sanar o problema da qualidade educacional. Inserem-se, na perseguição desse ideal de educação, formas de controle a distância, práticas de *accountability* (prestação de contas) e concorrência por meio da comparação do desempenho entre as escolas, redes e países.

Ortigão e Oliveira (2017) alertam que “conceitos e ideias, como qualidade e cidadania, articulam e negociam sentidos com (e entre) igualdade e diferença, influenciando o campo educacional com tentativas de padronizações das escolas e dos



professores, dos currículos e das avaliações” (ORTIGÃO, OLIVEIRA, 2017, p. 95). Estes discursos articulam sentidos com qualidade, sendo esta um termo polissêmico que invade o campo educacional, principalmente, a partir do estabelecimento de sistemas avaliativos.

Estas articulações geralmente se relacionam com concepções em que os conteúdos assumem uma dimensão instrumental. Pois, junto à inserção do sujeito no mundo globalizado emerge a defesa pela uniformização de conteúdos e a questão de todos aprenderem o que é necessário para atuarem nesse mundo. Tal lógica fortalece a redução de conhecimentos a conteúdos a serem transmitidos, retomando a perspectiva instrumental de conhecimento e currículo.

Fernandes (2013) menciona que ao referenciar que algo possui qualidade, podemos nos referendar a duas abordagens diferenciadas, que partem de ideias epistemológicas iguais e ao mesmo tempo diferentes. Uma possibilidade é baseada em critérios definidos à priori, decididos e compartilhados coletivamente de maneira dialógica e; geralmente esta ideia vincula-se a uma perspectiva mais formativa<sup>4</sup>. Ou, na segunda possibilidade, na qual *standards* projetam a intenção de medição, logo, a qualidade adota uma perspectiva de medida em que o desafio dos avaliadores está em encontrar critérios e *standards* claros, que possibilitem a mensuração da qualidade do que se está avaliando, assumindo contornos classificatórios.

As avaliações em larga escala operam na lógica dos *standards*. Temos como exemplo de avaliações externas aplicadas no Brasil, a avaliação internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>5</sup>), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as nacionais, que são o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Prova Brasil, organizadas e desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

---

<sup>4</sup> Uma avaliação formativa se propõe em acompanhar o aluno em suas aprendizagens em uma relação de parceria, possibilitando-lhe enxergar suas necessidades ao longo do processo para o efetivo prosseguimento de suas aprendizagens.

<sup>5</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um dos mais abrangentes estudos sobre características escolares e desempenho acadêmico envolvendo mais de 70 países. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade dos resultados de aprendizagem. Para maiores informações: <http://portal.inep.gov.br/pisa>.



Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essas avaliações são complexas e pressupõem a definição de *standards* e medidas arbitrárias.

As padronizações das avaliações corporificam noções sobre o que o sujeito é e o que ele deveria ser, e quem esse sujeito não é. Neste sentido, tentam criar fixações sobre o que é considerado um ‘bom aluno’, ‘bom professor’, assim como ‘boas práticas pedagógicas’, e ‘boa instituição escolar’, fortalecendo binarismos e exclusões (ORTIGÃO, OLIVEIRA, 2017). As políticas de avaliação em larga escala produzem consequências que impossibilitam uma concepção de educação referenciada socialmente. Visto que, em uma concepção mais ampliada de política de avaliação deve estar associadas às demandas dos educadores, dos educandos e dos movimentos sociais, o que entendemos ir na contramão do projeto de sociedade planejada pelo neoliberalismo.

De acordo com Ortigão e Pereira (2016), a avaliação tornou-se o centro das ações educacionais e a noção de qualidade excludente se converteu em uma nova estratégia para a competição que se insere no campo educacional. Assim, as avaliações em larga escala apresentam “o mérito de revelar os processos de desigualdades que permeiam os sistemas educativos” (ORTIGÃO, PEREIRA, 2016, p.159).

Por meio de um discurso invadido por palavras como qualidade e igualdade, se acentua a crença de que esses termos são possíveis de se alcançar por meio de avaliações e reformas educacionais, assim como há a ilusão de fácil definição dos mesmos. Em decorrência disso, sobrevive a perseguição a um modelo de escola para todos e todas, em prol da igualdade que acaba operando na exclusão, visto que a equidade assim como a diferença ficam à margem do processo. Conforme salientado por Lopes (2015) “a generalidade imprecisa do “todos” – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos” (LOPES, 2015, p. 458).

A associação da terminologia qualidade à ideia de igualdade, como a educação de base para todos não opera de maneira equitativa, visto que de acordo com Popkewitz e Lindblab (2016) o ‘todas’ se constitui na eliminação das diferenças e da política das diferenças. Por exemplo: se garante o acesso, mas os meios de permanência não são equitativos, permanecendo as disparidades do nosso cenário educacional, visto que se desconsideram as diferenças dos contextos locais; as avaliações em larga escala são para todos igualmente, porém não se consideram as dificuldades de cada local.



A tentativa de alcançar um ideal de qualidade, o aumento dos índices de aprovação, a busca pela igualdade, por uma educação para todos, deveriam refletir sobre as diferenças e não fortalecer o silenciamento delas em prol de uma suposta igualdade/homogeneização. Popkewitz e Lindblad (2016) sinalizam que a “inscrição do “pensamento” populacional nas reformas e pesquisas deve ser considerada além do desejo evidente de proporcionar sociedades mais produtivas e justas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016, p. 729). Logo é necessário pensar para além dos dados numéricos (o quantitativo de alfabetizados, de aprovados, de reprovados), tendo em consideração que “o “pensamento” sobre populações em práticas educativas implica gestos duplos e um paradoxo: as práticas para incluir populações e garantir equidade produzem processos degradantes que geram exclusão” (idem).

Os processos de exclusão ocorrem em articulação às normas e padrões instituídos como corretos ou exemplos a serem seguidos, pois, ao eleger um padrão, quem não se encaixa está excluído do processo. Assim análises generalistas desconsideram análises contextuais e padronizam contextos e atores sociais como se todos partilhassem ou deveriam partilhar de uma linguagem comum (BIESTA, 2017).

A articulação entre qualidade e avaliação é preocupante, considerando a redução da qualidade a um receituário de conteúdos mínimos, no qual se privilegia alguns saberes, reconhecendo-os como legítimos, enquanto se exclui outros dessa listagem.

Frangella e Mendes (2018) ressaltam que a

qualidade de ensino – vem sendo associada à avaliação, como exercício de “boa governança educacional”, termo utilizado por Coelho (2008), logo cabendo à avaliação o monitoramento dessa qualidade e a promoção da incorporação da avaliação, como exame e/ou testagem, para melhorar a qualidade do ensino (FRANGELLA, MENDES, 2018, p. 300).

Tal lógica qualifica a avaliação como legitimadora de um padrão de qualidade, cujas políticas nacionais atreladas a agências financiadoras são qualificadas como aptas a pensarem sobre a realidade educacional, estabelecendo regras sobre educação, trabalho docente (FRANGELLA, MENDES, 2018), vinculados a questões econômicas e sociais.

Entendemos assim que a investigação sobre as funções da escola em cada comunidade escolar se faz necessária e a levará a propor caminhos para uma busca pela superação e melhoria da qualidade da educação, pressupondo que estará sempre aquém das expectativas da sociedade, por ser “sempre datada e situada num dado contexto”



(FERNANDES, 2013, p. 23). Portanto, dificilmente será possível determinar a qualidade de forma estanque e para sempre, estando os julgamentos “contingentes e interpretativos por natureza e não podemos impedir que assim seja” (FERNANDES, 2013, p.23).

## **QUALIDADE, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO.**

Qualquer tentativa de fixação de sentidos, mesmo quando considerada hegemônica, ocorre na provisoriedade e está passível a deslocamentos, desta maneira não deve ser vista como a única leitura de mundo possível, mediante a multiplicidade de sentidos que abarcam outras compreensões. A necessidade de conceber a escola para além de um local de transmissão de conteúdos cada vez mais se faz presente possibilitando rupturas com uma concepção de qualidade, avaliação e currículo como algo rígido e imutável. A questão que aqui colocamos é o perigo de fortalecermos uma única leitura sobre qualidade, avaliação e currículo enquanto verdade, desconsiderando outras possíveis leituras e suas relações assimétricas de poder.

Cabe ressaltar que não nos posicionamos contrárias a avaliação, nem a qualidade, pelo contrário, a avaliação é importante para evidenciar onde estamos e o quanto é necessário avançar. Principalmente quando a mesma é utilizada para diagnosticar, auxiliar na reelaboração de planejamentos e práticas pedagógicas é de suma importância para a construção de aprendizagens significativas; respeitando e ressaltando as individualidades, compartilhando responsabilidades, rompendo com processos de responsabilização<sup>6</sup>, construindo e reconstruindo práticas e compreensões de currículo e avaliação.

Para ampliar esta questão enfatizamos que avaliação, currículo e qualidade são produções culturais em constante conflito, ebulição e produção. Macedo (2006) ao abordar o currículo como espaço-tempo de fronteira; destaca que o currículo é um “espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a

---

<sup>6</sup> Responsabilização está associada à ideia de imputar culpa a alguém. E responsabilidade se relaciona ao compromisso/comprometimento, sem que haja o peso da culpabilização. No caso de uma perspectiva avaliativa com características formativas, a responsabilidade se faz presente, englobando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.



derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006, p. 289). Acrescentamos a articulação proposta por Macedo, incluindo a avaliação não como verificadora de um currículo enquanto um conjunto de disciplinas a serem transmitidas, mas, sim avaliação e currículo como contingenciais, sendo ambos espaço-tempo de fronteira.

A “avaliação é uma atividade intrínseca à ação pedagógica” (ORTIGÃO, OLIVEIRA, VOLOTÃO, 2019, p. 67) e “está intimamente articulada com a actividade humana” (PINTO, 2016, p. 3); desta forma ressaltamos a relevância da avaliação como possibilitadora de nos apresentar onde estamos na trajetória de ensino-aprendizagem, salientando como podemos avançar neste percurso por meio de processos de autoregulação discente e mediação docente.

Fernandes (2013) evidencia que

Num certo sentido, afirmar que algo tem qualidade não deixa de ser uma conjectura, uma suposição ou um juízo que se emite com mais ou menos convicção, com mais ou menos fundamentação. Por isso, a questão da avaliação da qualidade tem muito a ver com o que se poderá considerar ser o melhor e mais apropriado juízo que se faz do que se está a avaliar, num determinado contexto e circunstâncias, na posse de certo tipo de evidências e com determinado tipo de intervenientes (FERNANDES, 2013, p. 23).

Portanto, a avaliação, nessa perspectiva, pretende de uma forma mais intensa compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (FERNANDES, 2013, p.21), por meio daqueles que estão por dentro do processo, sendo a interpretação dos envolvidos um dos elementos essenciais para definir “a qualidade do programa, de um currículo ou da organização e funcionamento pedagógico de uma escola” (FERNANDES, 2013, p.22), estando nas experiências e vivências pessoais o fator determinante da “qualidade do que quer que esteja sob avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 21).

A compreensão de que operamos imersos em uma rede de disputa por significações, nos auxilia no entendimento de que a produção de sentidos é constante e híbrida. Portanto, não há uma única concepção de currículo, conhecimento e avaliação como algo rígido, sistematizado e relacionado somente a conteúdos disciplinares, por mais que talvez essa seja a leitura hegemônica. O currículo, assim como a avaliação, são discursos, produções culturais, ou seja, é um projeto que reúne distintos sentidos em constante disputa.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**





No mundo globalizado no qual vivemos, com distintas realidades, é impossível determinar somente um padrão de qualidade, estabelecer um único currículo nacional, e/ou comparar resultados de realidades diferentes. O que podemos elaborar é a compreensão de que a qualidade está em constante construção, é sempre contingente, híbrida e provisória. Acrescentamos que não é a avaliação tanto em larga escala como as de sala de aula que darão conta desta demanda, há questões de investimento na carreira docente, nas estruturas das escolas, saneamento básico, ingresso no mundo do trabalho que interferem diretamente no fator qualidade e que também necessitam de atenção.

O rompimento com uma lógica mercadológica se faz necessário, visto que a busca da qualidade atrelada às avaliações em larga escala investe em sentidos para a educação, como se fosse uma mercadoria consumível, facilmente medida pelos números, sem compromisso com o processo ensino-aprendizagem, os insumos, os fatores/características diferenciados e as desigualdades sociais e educacionais.

Objetivamos fortalecer a concepção de currículo como produção incessante, onde a imprevisibilidade se faz presente o tempo todo, um currículo-cultura, uma cultura construída e reconstruída por atores sociais, um currículo como produção cultural, imbricado por relações de poder. Tal lógica opera em consonância com a ruptura com uma avaliação normativa e também comparativa, onde diferentes alunos realizam uma mesma avaliação aonde

os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame) (PERRENOUD, 1999, p.66).

Apesar das mudanças na avaliação, ao se tornar mais descritiva, formativa, com critérios estabelecidos; ainda consideramos que a melhor parte da energia dos alunos e dos professores é gasta em prol de uma avaliação mecânica e não sobra muito para inovar, visto que o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Assim, “o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação” (PERRENOUD, 1999, p. 66-67).



Portanto, é de extrema urgência e relevância a reflexão sobre qualidade e a relação desta com currículo e a avaliação dos estudantes, pois, em uma sociedade que produz exclusão social, a avaliação, assim como o currículo, não devem ser impostos e sim disputados e pactuados com a comunidade escolar, numa percepção, sempre renovável e responsável, do que cada instituição educacional, imersa em suas características de atuação política e social, acredita ser o sentido de qualidade, discutido com estudantes, responsáveis e profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014, pp. 147-175.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar, 2013. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop\\_0113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf) . Acesso em 08 jul. 2020.

FRANGELLA, R. C. P.; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online], vol.26, n.99, p.296-315, 2018. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005001102&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005001102&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 08 set. 2020.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 285-296, maio/ago, 2006.

ORTIGÃO, M.I.R.; OLIVEIRA, R. L. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017. Disponível em:  
<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1496>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L.; VOLOTÃO, G. S. R. Avaliação em debate com futuros professores: lembranças da trajetória escolar. In: ORTIGÃO, M. I. R. O.; DOMINGOS, F.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). **Avaliar para aprender no**



**Brasil e em Portugal:** perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 67-82, 2019.

ORTIGÃO, M. I. R.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro. O caso do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 47, p. 157-174, jul./dez. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, J. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD\\_3%20%282%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 136, p.727-754, jul.-set., 2016.