

1 Os fundamentos da avaliação do processo ensino-aprendizagem

Etimologicamente, avaliar vem do latim a + *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. No entanto, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Atualmente a avaliação é compreendida como um processo integrado e motivador da aprendizagem; mas, como mostra sua história, nem sempre foi assim.

1.1 A origem, a história e os conceitos de avaliação

Foi no século XIX, com a criação de um sistema de testagem nos Estados Unidos, que surgiu o termo avaliação da aprendizagem, institucionalizando a prova escrita e provocando grande discussão sobre a possibilidade de testar os programas educacionais em grande escala para a promoção de melhorias no padrão educacional do país (OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Ao longo do século XX, os estudos sobre avaliação da aprendizagem têm avançado, embora grandes questões continuem a nos confrontar, como constata Hadji (1994, p. 23): qual o campo específico das operações de avaliação? Qual o sentido preciso desse conceito? Como avaliar bem? Que saberes são necessários para tanto?

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas deste século foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

Penna Firme (1994) organizou, histórica e epistemologicamente, os estudos e pesquisas avaliativas, classificando-os em quatro gerações de avaliação.

A primeira geração de avaliação, segundo a classificação feita por essa autora, é caracterizada pela medida. Avaliar é medir, e o professor é um técnico avaliador, preocupado com o refinamento e a eficiência dos instrumentos. Mediante a avaliação, descobre-se o que os alunos aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem.

Nas décadas de 60/70, as contribuições de autores para o desenvolvimento de instrumentos sofisticados de avaliação - como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento - abrem novas perspectivas e possibilidades de abordagens na discussão sobre a avaliação. Esses instrumentos pretendiam verificar em que medida estavam sendo atingidos os objetivos de programas educacionais, mediante a modificação do comportamento dos alunos. Segundo Penna Firme (1994), necessitava-se de dados mais objetivos sobre os programas escolares, para identificar o que era sucesso ou dificuldade na consecução dos objetivos. Esta concepção representa uma noção simplista, inflexível e limitada, dando um sentido dicotomizado da relação entre meios e fins.

Nesse período, a avaliação se inseriu num contexto de elaboração de currículo, cuja tônica estava no controle do planejamento, numa linha tecnicista. A ênfase principal recaía na possibilidade de aperfeiçoar o ensino. Essa geração foi denominada “geração da descrição”. Nessa segunda geração, o professor continua sendo um técnico, preocupado com a descrição daquilo que foi sucesso ou fracasso na consecução dos objetivos propostos.

De acordo com Penna Firme (1994, p. 7), “[...] a necessidade de se levar adiante uma substancial revisão do currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre os alunos”.

A terceira geração de avaliação surge nos anos 70/80 buscando superar as limitações das gerações passadas, questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento, centrado na experiência do aluno e em suas necessidades, sendo o professor o juiz, aquele que emite o julgamento do mérito e da relevância, características essenciais do juízo de valor. Iniciam-se, assim, a valorização da auto-avaliação, o estudo de aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

Avaliar, para a terceira geração, significa emitir um julgamento de valor ou do mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL *et al* *apud* SOUZA, 1993, p. 30). A intenção não é somente medir e descrever, mas levar em consideração o conjunto das dimensões presentes no contexto, julgando os aspectos cognitivos, afetivos, atitudinais, incluindo os próprios objetivos. Trata-se, neste momento, de captar não somente aquilo que é observável, mas ser sensível ao subjetivo, apreender outras habilidades já adquiridas, ou em desenvolvimento.

Esta concepção de avaliação, com ênfase subjetivista, foi incorporada, de modo incipiente, no contexto cultural da avaliação da educação brasileira, nas décadas de 70 e 80.

A partir da década de 90, a quarta geração de avaliação resgata todos os recursos das gerações anteriores e formula a concepção de avaliação contextualizada, segundo Penna Firme (1994), uma abordagem madura que capta os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos do contexto. Esta geração de avaliação é nomeada como a geração da negociação, porque, como em sua origem está a preocupação com os sujeitos envolvidos, busca o consenso das pessoas em relação aos diferentes valores.

Segundo essa concepção, o papel do avaliador é o de mediador, preocupado com a gestão da aprendizagem dos seus alunos; avaliação significa, portanto, mediar. O professor que avalia lança mão da medida, da descrição dos objetivos e do julgamento; mas, paralelamente, exercendo o papel ético e político do negociador compreendido nessa metodologia, negocia com os envolvidos:

- juízo de valor sobre dados relevantes do processo;
- processo de investigação;
- processo integrado à aprendizagem;
- a regulação dos processos de ensino- aprendizagem;
- incentivo e motivação da aprendizagem.

É importante observar que, no enfoque da quarta geração, a avaliação se caracteriza como um processo de investigação, de modo que, diagnosticadas as causas das dificuldades, possam ser traçados procedimentos e possibilidades de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.



1.2 Avaliação: do velho ao novo paradigma

Como podemos observar, a lógica que hoje preside o processo da avaliação do ensino é a da tomada de decisões e resolução de problemas ao longo do processo. Portanto, trabalhar neste sentido exige, no dizer de Perrenoud (1993, p.180), “transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula”.

A trajetória histórica nos mostra que a avaliação, quanto ao seu foco de preocupação, sai de um espaço restrito de julgamento do aluno para um espaço de julgamento mais amplo sobre o processo pedagógico.

Nessa perspectiva, “[...] a relevância do processo avaliativo não estará mais a serviço da testagem e comprovação dos resultados, mas, sim, para fornecer informações úteis aos envolvidos e à tomada de decisões” (BORBA; FERRI, 1999, p. 136).

O professor avaliador precisa ampliar seu olhar avaliativo para captar as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem e não somente aquelas que dizem respeito ao aluno. Ele terá que renunciar à seleção como a aposta permanente da relação pedagógica, porque o foco da busca da qualidade deixa de ser o resultado da prova, para se situar no processo de ensino.

Atendendo a esses princípios, a avaliação estará voltada para o processo da aprendizagem e assume, segundo Perrenoud (2000), as seguintes características:

Certificativa e diagnóstica: identifica deficiências para superá-las; possibilita a regulação de um determinado programa; promove os ajustamentos necessários à concretização da aprendizagem; certifica as aprendizagens; regula processos e atividades.

Interativa: interage em tempo real, por meio da observação, diálogo e intervenção; dá subsídios para o planejamento de novos dispositivos didáticos; estima o desempenho futuro.

Pró-ativa: viabiliza o acesso aos diferentes níveis de escolaridade; permite a promoção em uma sequência educacional; estimula a ação e a auto-estima.

No entanto, não basta mudar as técnicas e instrumentos de avaliação, mas, sim, mudar as atitudes e concepções das pessoas envolvidas no processo. Neste sentido, avaliar assume uma importante dimensão ética, caracterizando um processo de reflexão compartilhada, a partir dos dados levantados para análise e tomada de decisões, com intenção de oportunizar alternativas de aprendizagem em nível individual e coletivo.

Dool (1997, p. 191), ao discutir o currículo sob uma perspectiva contemporânea, analisa o novo movimento que deverá ter o processo de avaliação. Diz ele: “[...] a avaliação seria essencialmente um processo de negociação, como um ambiente comunal para o processo de transformação [...] seria usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer – criticar – fazer – criticar”.

Avaliar qualitativamente supõe verificar a intensidade e profundidade da apropriação do conteúdo pelo aluno, a participação do avaliado, seu crescimento, suas buscas, suas percepções, etc., acompanhando-o diariamente no seu fazer político. Para que o avaliador possa realizar a avaliação qualitativa, é preciso que ele participe, conviva, discuta e dialogue com seus pares e com o avaliado. Não pode ser um mero observador; terá que ser um participante que, ao avaliar, também estará sendo avaliado.

2 Como avaliar?

Responder a esta pergunta tem sido um constante desafio para os professores, porque exige a seleção de diferentes instrumentos de avaliação que possam captar os diferentes percursos da aprendizagem dos alunos. A cultura da avaliação tem, historicamente, valorizado a “prova” como o único instrumento capaz de “provar” o quanto o aluno assimilou de conhecimento. A quarta geração de avaliação, por sua vez, assume os elementos das gerações anteriores e contempla uma gama diversificada de procedimentos, que deverão atender a certos requisitos:

- fundamentar-se em objetivos explícitos de ensino;
- ser planejados com antecedência;
- conter instruções claras;
- pautar-se em critérios de avaliação.

A diversificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação poderá garantir fidedignidade no momento do *feedback*, ou seja, da retroinformação ou da própria informação contínua de como o aluno está progredindo ou não mediante os objetivos propostos. O número de informações colhidas será maior, dando ao professor a possibilidade de uma comunicação mais efetiva com seus alunos. O importante nesse processo é que a avaliação forneça dados que sejam necessários e oportunos aos alunos para que estes desenvolvam sua aprendizagem.

Segundo Hoffmann (1998, p. 131),

[...] no acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações dos alunos em situações de testagem e de aprendizagem, encontra-se a essência do processo avaliativo mediador, enquanto investigação da complexidade educativa. A reflexão permanente sobre o processo de conhecimento dos alunos favorece ao educador o desvelamento dos horizontes de provocação e desafio.

Como podemos observar, o processo avaliativo mediador requer uma mudança significativa de postura do professor, que passará a interpretar testes e tarefas, ao invés de simplesmente corrigi-los. As interpretações revelam os caminhos percorridos pelos alunos e as informações disponibilizadas oferecem pistas para novas rotas alternativas, novo caminhar. É a avaliação se integrando à gestão das aprendizagens dos alunos, tornando-se elemento incentivador e motivador da aprendizagem, orientando e não apenas julgando.

A DEFINIÇÃO DE FORMAS DE AVALIAÇÃO

Existem várias formas de avaliar o desempenho do aluno: observação, provas, trabalhos de pesquisa, relatórios etc.. É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. É, também, fundamental que se ofereçam ao aluno oportunidades diversas de mostrar seu desempenho... (DEPRESBITERES, 1998).

2.1 A prova operatória

A prova operatória é um instrumento de avaliação que deverá ser objeto de reflexão do professor, pois suas questões são problematizadoras e não meros exercícios de memória. Assim, o professor se preocupará com a formulação das questões que permitam:

- a. a capacidade do aluno de operar com os conceitos;
- b. a articulação e relação de temas, conteúdos e variáveis na resolução e proposição de situações-problemas;
- c. a ampliação de esquemas cognitivos de pensamento no ato de sistematizar a resposta;
- d. a verificação do percurso de aprendizagem realizado pelo aluno e as habilidades desenvolvidas.

2.1.1 O planejamento da prova operatória

O planejamento da avaliação é de fundamental importância na ação pedagógica do professor e compreende:

- a. a definição dos objetivos da prova;
- b. a elaboração do seu esquema básico (conteúdos, habilidades, critérios e dosagem);
- c. a escolha do tipo de questões e de sua quantidade (tempo disponível e nível de dificuldade);
- d. a elaboração das questões;
- e. a fixação do padrão de correção dos resultados.

As vantagens da prova operatória são:

- a. impessoalidade do julgamento, reduzindo a possibilidade de múltiplas interpretações;
- b. facilidade de julgamento mesmo com grande número de questões;
- c. rapidez na correção;
- d. definição dos critérios de apuração, antes da aplicação da prova;
- e. facilidade de julgamento e rapidez na atribuição de notas;
- f. identificação dos objetivos alcançados e dos que requerem revisão.

O professor, ao elaborar uma prova, precisará tomar alguns cuidados, quais sejam:

- a. evitar uma apresentação compacta, em que o enunciado e a(s) alternativa(s) formem um bloco único, sem o necessário espaçamento;
- b. dispor as alternativas em colunas com espaçamento adequado;
- c. adotar um único padrão gráfico para os itens, destacando o enunciado das alternativas;
- d. havendo gráficos, desenhos ou fotografias, apresentar primeiro a ilustração e após o enunciado, ou então, colocá-la ao lado do item, fazendo-lhe referência (por ex.: “a figura ao lado...”);
- e. identificar o enunciado de cada questão por números arábicos e as alternativas, por letras maiúsculas ou minúsculas;

- f. colocar ponto final em todas as alternativas, salvo se forem numéricas;
- g. espacejar, uniformemente, as lacunas das alternativas.

2.1.2 Tipos de itens ou questões

Numa prova operatória, vários tipos de itens ou questões podem ser utilizados. Cada um deles movimenta um tipo de recurso mental do aluno. Por isso, o recomendável é que o professor diversifique os itens ou questões procurando torná-los coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Item de resposta única

Uma única alternativa inteiramente correta entre outras incorretas, mas plausíveis para quem desconhece o assunto ou não possui a capacidade em teste.

Exemplo:

Distintos tipos de pessoas podem provocar reações contratransferenciais típicas no entrevistador, que deve permanentemente observá-las e resolvê-las para poder utilizá-las como informação e instrumento no decorrer da própria entrevista. Quanto mais psicopata for o paciente, mais favorecerá no entrevistador a vivência de:

- (A) regressão.
- (B) atuação.
- (C) recalçamento.
- (D) confusão.
- (E) compreensão.

Item de resposta múltipla

Admite várias respostas corretas e que associadas determinam o código, apontando todas as alternativas certas daquele código determinado.

Exemplo:

- I. Com relação ao câncer de mama, é correto afirmar que:
- I. não ocorre antes dos 20 anos de idade.
 - II. apresenta nítida tendência familiar.
 - III. a mastectomia é a terapêutica mínima preconizada.
 - IV. a mamografia negativa não exclui o diagnóstico
- Das afirmações acima, são plausíveis:
- A. I e III
 - B. II e III
 - C. I e II
 - D. I e III
 - E. I e IV

Item de afirmação incompleta

A parte introdutória do item (suporte) é uma afirmação incompleta e não uma pergunta.

Exemplo:

1. A contribuição de Kurt Lewin para a Psicologia expressa a abordagem particular sobre a dinâmica grupal. A inovação de Lewin (1965), criada nos experimentos com pequenos grupos, caracteriza-se pela utilização:

- A. da dissonância cognitiva interferindo na coesão grupal.
- B. da reflexão do espaço grupal na dinâmica do inconsciente.
- C. da dinâmica do espaço topológico e dos sistemas de forças no grupo.
- D. da existência do grupo como mediador necessário entre indivíduo e sociedade.
- E. do grupo como dispositivo sócio-analítico.

Item de associação

Requer dois tipos (ou mais) de dados ou informações que possam ser relacionados.

Exemplo:

1. Em relação à doença pulmonar obstrutiva crônica, é correto afirmar que o principal fator determinante...

- A. (...) de insuficiência respiratória é a incapacidade crônica de exercer um trabalho respiratório adequado.
- B. (...) da obstrução de vias aéreas, nos pacientes em que predomina bronquite crônica, é o excesso de muco produzido nos brônquios segmentares e sub-segmentares.
- C. (...) da hipertensão pulmonar é a hipóxia crônica.
- D. (...) da obstrução de vias aéreas é o bronco-espasmo mantido cronicamente.
- E. (...) da hipóxia é a diminuição da superfície de trocas gasosas, pela destruição.

Item de lacuna

Uma ou várias partes relevantes do enunciado são suprimidas e apresentadas nas alternativas. Deve-se evitar que a lacuna venha no início da frase para que sua compreensão não seja dificultada.

Exemplo:

1. Assinale a alternativa que completará corretamente a afirmação abaixo:

“Trabalhar no sentido de uma avaliação formativa, significa renunciar a fazer da _____ a aposta permanente da _____ pedagógica, deixar de manter os alunos sob a ameaça da _____, mudando o _____ didático”. (CORTESE, 1993).

- A. aprendizagem, relação, aprovação, ambiente.
- B. aprovação, relação, reprovação, contrato.
- C. seleção, relação, reprovação, contrato.
- D. seleção, tarefa, aprovação, ambiente.
- E. tarefa, aprovação, seleção, ambiente.

Item de interpretação

Geralmente constituído com base num texto literário ou científico, também pode ser elaborado a partir de tabelas, mapas, gráficos, diagramas ou ilustrações, para que o aluno realize inferências, indique explicações, apresente generalizações, tire conclusões, apresente críticas e outras formas de interpretação.

Exemplo:

1. A tabela a seguir apresenta a distribuição etária da população de um país, em percentual, ao longo do tempo (com previsão para os próximos 20 anos). Nesse país, a taxa de crescimento populacional prevista é zero.

FAIXAS ETÁRIAS	1940	1960	1980	2000	2020
0 a 9 anos	30	31	26	18	12
10 a 19 anos	24	22	24	20	19
20 a 39 anos	30	28	29	34	36
40 a 64 anos	12	14	15	20	23
65 anos ou mais	4	5	6	8	10

Como resultado da análise do quadro acima, um fabricante de:

- A. sabão em pó troca a abordagem de propaganda comparativa dos seus comerciais por um tom jocoso.
- B. balas e doces decide abrir uma rede de lojas próximas a colégios.
- C. fraldas infantis passa a produzir, também, fraldas geriátricas.
- D. bicicletas lança uma linha esportiva para esportes radicais.
- E. refrigerantes descontinua a sua linha diet.

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2002.

Item de asserção e razão

Consta de duas afirmações, sendo a segunda a razão da primeira. O item somente pode ser usado quando o material apresentado na asserção é absolutamente verdadeiro ou falso.

Exemplo:

1. Suponha uma espécie hipotética de lagarto sem olhos coletada nas dunas. No desenvolvimento embrionário, esta espécie apresenta olhos rudimentares que são posteriormente cobertos por tecido epitelial. Se o olho rudimentar:

- A. for um vestígio autêntico, a presença de luz quando o animal nasce deve induzir a formação de olhos normais.
- B. for um vestígio, os genes que codificam suas proteínas devem apresentar muitas mutações quando comparados aos dos outros lagartos.
- C. desempenhar outra função, os genes que codificam suas proteínas devem apresentar muitas mutações quando comparados aos dos outros lagartos.
- D. desempenhar outra função, esta também deve existir nas fases embrionárias de outros lagartos.
- E. desempenhar outra função, suas proteínas devem ser idênticas às dos demais lagartos.

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2002b

Item de pictórico (fotografia, desenho, diagram, gráfico ou mapa)

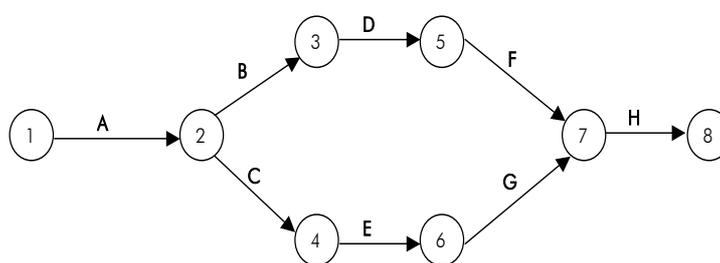
Baseado em ilustrações e gráficos. Há dois tipos de item pictórico:

- aquele em que a própria ilustração é parte do problema e exige interpretação;
- aquele em que a ilustração é usada como instrumento de comunicação da ideia.

Exemplo:

Uma empresa de consultoria pretende reorganizar uma indústria de maneira a diminuir o tempo de fabricação de um dos seus produtos, ou seja, cadeira de espaldar alto. Como vai utilizar a técnica de PERT/CPM, fez um levantamento de todas as tarefas necessárias para a produção da cadeira. Este levantamento é apresentado na tabela e no gráfico seguintes:

Atividades	Atividades Antecessoras Imediatas	Duração da tarefa (dias)
A – Compra e entrega de matéria-prima	-	2
B – Corte e preparação da madeira	A	1
C – Preparação da estrutura metálica da base	A	3
E – Pintura da base	C	4
F – Controle de qualidade da madeira	D	5
G – Controle de qualidade da base metálica	E	2
H – Montagem e embalagem	F e G	5



O caminho crítico e o tempo de duração da montagem, respectivamente, são:

- A. A - B - C - E - G - H; 16 dias.
- B. A - B - C - E - G - H; 17 dias.
- C. A - B - C - F - G - H; 16 dias.
- D. A - B - D - F - H; 17 dias
- E. A - C - E - G - H; 16 dias.

2.2 Trabalhando com critérios de avaliação

Os critérios de avaliação são as regras do jogo, negociados e estabelecidos no grupo, e que servirão como referência para o julgamento e orientação da aprendizagem. Segundo Hadji (1994), o avaliador tem necessidade de um quadro de referência que lhe permita ler e dizer a realidade, produzindo uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem.

No entanto, é importante enfatizar que devemos usar um conjunto de critérios como exigência de qualidade e não como forma autoritária de produzir o julgamento. Os critérios jamais poderão impedir o diálogo no processo avaliativo; ao contrário, eles deverão facilitar a mediação e a transparência do processo, sendo constantemente discutidos e reelaborados.

A avaliação baseada em critérios expressará a caminhada do aluno rumo ao atendimento do critério, proporcionando um julgamento individualizado da sua produção e do seu desenvolvimento. Já na avaliação baseada em norma, o julgamento expresso em nota está relacionado à média do grupo, o que significa dizer que o aluno será avaliado em comparação aos outros alunos do grupo.

Depresbíteris (1991) aponta as vantagens do uso dos critérios no processo de avaliação: fazer julgamentos mais justos, esclarecer o que é desejado - tanto para o professor como para o aluno, permitindo a análise dos desempenhos desenvolvidos - e oferecer uma orientação mais precisa no caso de problemas e insucessos.

Assim, uma prática de avaliação mediada por critérios estará facilitando a ação pedagógica, pois o aluno, apropriando-se das normas de produção e dos seus resultados, faz a relação entre o que produziu e o que precisa alcançar. Os critérios serão o guia para sua própria atividade. Nesta direção, Hadji (1994) confirma que a representação dos fins e a apropriação dos critérios são, ao mesmo tempo, os instrumentos e a marca de uma conquista de autonomia.

Portanto, os critérios são sinais visíveis, mensuráveis ou não, que atendem a presença dos indicadores de qualidade. O padrão de referência é o desempenho analisado em relação a um domínio de referência.

O juízo de valor é formulado pelo conjunto referencial de critérios. A avaliação criterial é informativa e interpretativa.

A determinação de critérios de avaliação

A palavra critério vem do latim *criterium* e do grego *kriterion*, que quer dizer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo. Pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério. [...]

Com toda a dificuldade que temos para definir critérios, uma coisa é certa: é imprescindível que eles sejam claros e precisos. Os critérios tornam as “regras do jogo” mais explícitas e podem ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos.

[...] o critério deve ser utilizado como exigência de qualidade e não como forma de autoritarismo do professor para com o aluno. Outro perigo é de os critérios não serem formulados previamente e sim no decorrer da própria avaliação. Neste contexto, a decisão do nível de aprendizagem a ser obtido pelo aluno dependerá muito da subjetividade do professor no momento em que exercita seu julgamento, pois o “humor” da personalidade varia não só conforme os padrões introjetados, mas também conforme os fatores circunstanciais momentâneos. (DEPRESBITERES, 1998).

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. de; FERRI, C. Avaliação: contexto e perspectivas. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provão 2002: Administração**. MEC/INEP, 2002a.

_____. **Provão 2002: Biologia**. MEC/ INEP, 2002b.

DEPRESBITERES, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 161-172, 1998. Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2007.

_____. Instrumentos de avaliação. **Estudos e Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n. 4, jul./dez., 1991.

DOLL Jr, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em:< http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572005000100004&lng=es&nrm=is>. Acesso em: 14 maio 2007.

PENNA FIRME, T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 57-61, out./dez., 1994.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A.. **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções a ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, C. P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1993.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos. **Avaliação da aprendizagem na universidade**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 37- 46, 2005.