

O USO DE METODOLOGIA E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS MIGRATÓRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A PROGRESSIVA

The use of migration methods and tests between traditional and the progressive education

Mirella Dalvi dos Santos

Resumo: Este estudo analisa a aplicação de testes que estabelecem uma migração à educação progressiva por meio de métodos avaliativos que consideram a individualidade de cada educando e abandonam os exames excludentes e classificatórios. Para tal, foi realizado um estudo de caso em que se aplicou um questionário composto por questões fechadas sobre a percepção das provas aplicadas às disciplinas, em 94 alunos do curso de engenharia civil da Faculdade do Sul da Bahia. Os resultados permitiram que a docente pudesse identificar problemas pontuais de aprendizado e adaptasse a metodologia de ensino. Para os alunos, o questionário permitiu a auto avaliação e reflexão sobre seus estudos e dificuldades. Acredita-se que o uso deste instrumento deva ser continuado e expandido às outras disciplinas, uma vez que abre o diálogo entre aluno e professor e traz melhorias significativas ao ensino.

Palavras-chave: Educação. Exame. Avaliação. Ensino.

Abstract: This study analyze the application of tests capable of establish a migration from traditional to progressive education, with evaluation methods which consider the individuality of each student and leaves exams that are exclusionary and classificatory. For such, a case study through an self-evaluate questionnaire was applied in 94 civil engineering students of Faculdade do Sul da Bahia. The results allowed the identification of problems in teaching methodology and its remodeling. To the students this questionnaire allowed the self-evaluation and reflection about their studies and difficulties. Therefore, the use of this test must be continued and expanded to others disciplines, once they open the dialogue between student-teacher and bring significant improvements to learning.

Keywords: Education. Exams. Tests. Teaching.

Mirella Dalvi dos Santos é Mestranda em Engenharia Civil, ênfase em Estruturas: Geotecnia na Universidade Federal do Espírito Santo. Professora-auxiliar da Faculdade do Sul da Bahia (Fasb), curso de Engenharia Civil.
E-mail: mirelladalvi@gmail.com

INTRODUÇÃO

O uso de provas como instrumento de medição para quantificar conhecimentos e aptidões é utilizado desde os primórdios da sociedade. Ao longo dos tempos, o conceito de conhecimento e sabedoria também se modificou. Apesar de muitos pesquisadores (Bloom, 1956; Hoffmann, 1992; Luckesi, 1999) defenderem que a avaliação deve ser um instrumento contínuo e justo, ainda há uma forte resistência em se abandonar o sistema quantitativo e classificatório de exclusão/inclusão por meio de notas, reprovação e aprovação. Essa resistência é observada por parte das instituições de ensino, dos professores e até mesmo dos alunos.

A avaliação progressiva é importante, pois que consiste em um canal de reflexão pessoal por parte dos alunos em relação ao seu comportamento e aos estudos, além de dar oportunidade ao professor de se reinventar, melhorar a sua metodologia de ensino e reduzir a heterogeneidade de aprendizado em uma turma, já que se faz possível identificar e agir pontualmente nas dificuldades de cada aluno. Assim, o processo de ensino passa a ser uma construção conjunta entre alunos e professores.

Este estudo analisa a utilização de instrumentos migratórios à educação progressiva no processo de aprendizagem, de forma que os exames clássicos classificatórios possam ser substituídos por avaliações que considerem a individualidade de cada aluno. Para tal, apresenta-se uma pesquisa de natureza aplicada, em que se utilizou o método descritivo e exploratório por meio de abordagem quantitativa. Os procedimentos técnicos aplicados são de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. O estudo de caso caracteriza-se por entrevista estruturada aplicada a 94 alunos do curso de Engenharia Civil da Faculdade do Sul da Bahia (Teixeira de Freitas, BA) por meio de um questionário composto por questões objetivas em que o aluno pôde avaliar a dificuldade e clareza da prova da disciplina, além de comentar sobre a natureza da sua dificuldade em resolver a prova. O uso de questionários na educação para a coleta de evidências no aprendizado do aluno foi defendido por Tyler (1934 citado por Depresbiteris, 1989). A tabulação, organização e exposição dos resultados aos alunos permitiu a autorreflexão e a discussão de como o processo de aprendizado pode ser melhorado.

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE AVALIAÇÃO

A aplicação de provas é uma prática social que existe desde tempos primitivos, em que os jovens eram submetidos aos rituais de passagem e necessitavam da aprovação para se tornarem adultos. Na Grécia Antiga, por exemplo, os jovens passavam por provas atléticas severas para provar a resistência física e, em muitas civilizações como a chinesa, já havia critérios seletivos para determinar o trabalho de um indivíduo, promovê-los ou demiti-los (Edbel; Darim, 1960 *Apud* Depresbiteris, 1989; Dias Sobrinho, 2002).

O filósofo Sócrates (Atenas, c. 469 a.C. - Atenas, 399 a.C.) utilizava a avaliação oral e pregava que a autoavaliação é o pressuposto básico para o encontro com a verdade. Seu método pedagógico é reconhecido nos dias de hoje como maiêutica, com a pressuposto filosófico “conhece-te a ti mesmo”, em que se acredita que o conhecimento nasce do ser humano a partir de questionamentos simples.

Durante a Idade Média (séculos V a XV) a influência espiritual e religiosa refletiu no aparecimento do método racional, onde a realidade não necessita de comprovação experimental e o conhecimento é indireto e mediato pelo uso da fé. Esta visão teocêntrica perdeu força na época do Renascimento (fim do século XIV – ao fim do século XVII) com o surgimento do humanismo pagão, impulsionando a ciência moderna, o estudo de línguas, a invenção da imprensa e a disseminação do conhecimento por meio da reprodução de livros. Essa prática permitiu o uso de exames como notação e controle do conhecimento, e a partir de 1702 na Inglaterra, o teste escrito começou a ser utilizado.

Nas primeiras décadas do século XX surgem os testes educacionais, elaborados por Robert Thorndike (1910–1990), que mediam a habilidade cognitiva dos alunos de forma objetiva. O desenvolvimento deste movimento se deu pelo cenário político-econômico dos Estados Unidos da América, em que demandavam maior racionalização e padronização do ensino (SOUZA, 2008). Em 1934, Ralph Tyler (1902–1994) afirma que as mudanças comportamentais (aprendizagens) podem ser mensuradas de outras maneiras que não a aplicação de testes, e que devem ser realizadas de maneira contínua, formadas por mais de um julgamento. Segundo Depresbiteris (1989, p. 7):

Tyler defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares.

Complementar às contribuições de Tyler, destaca-se Benjamin Bloom (1956) pela criação da taxonomia dos objetivos educacionais. Este modelo prega um sistema hierárquico de ensino e avaliação, por meio da divisão da possibilidade da aprendizagem em domínio cognitivo, afetivo e psicomotor (Anderson, 2001). Na taxonomia acredita-se que a aprendizagem deve ser contínua e que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo. A avaliação deve ser então, uma coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como ocorrem, e deve ultrapassar o tradicional lápis e papel (SOUZA, 2008).

No Brasil, o sistema de provas é, além de influenciado pelos estudos já apresentados, herança da época dos jesuítas, em que o objetivo era de converter os nativos religiosamente a fim de se criar uma atmosfera civilizada aos colonizadores (Xavier et al., 1994). O documento datado em 1599 e denominado *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus) formaliza a prática pedagógica de se avaliar os alunos ao fim do ano letivo, ainda comum na atualidade.

EXAME E AVALIAÇÃO

É importante estabelecer a diferença entre exame e avaliação, uma vez que possuem metodologias e objetivos diferentes, mas são comumente tratados como similares. Segundo Mezzaroba e Alvarenga (1999), uma avaliação pode ser progressiva ou tradicional. A primeira é aquela em que o processo é importante e por meio da avaliação e pode-se diagnosticar o aluno, já a segunda é aquela em que há a quantificação de resultados e se classifica os alunos.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação progressiva pode ser chamada simplesmente de avaliação, e a tradicional de exame. O exame é pontual e apenas a resposta é importante, não sendo interessante ao examinador saber como o indivíduo chegou a tal resposta. Desta forma, os exames são utilizados para classificar entre reprovados e aprovados, sendo uma prática excludente.

O exame como aqui definido pode ser enquadrado como instrumento da teoria positivista, em que não há subsídios para a construção do conhecimento e que este é obtido a partir das experiências pessoais, sendo o ambiente o fator determinante da aprendizagem. Segundo Hoffman ((2003, p. 15), “as decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamenta-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento empirista/positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa”.

Por outro lado, a avaliação é o desempenho provisório do estudante, em que o que mais interessa é o raciocínio e a busca dos resultados, tornando-o não pontual. Portanto, a avaliação é diagnóstica, onde o aprendizado do aluno é o objetivo principal, permitindo a tomada de decisões para a melhoria, e é inclusiva, pois apenas convida o aluno para a melhoria de seus conhecimentos (Luckesi, 1999). As avaliações fazem parte da teoria construtivista, em que se acredita que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas construído pela interação sujeito-objeto. De acordo com Piaget (1976, Prefácio): “O conhecimento não precede 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”.

O problema dos exames é que se supõe que o educando esteja sempre pronto, quando na verdade o ser humano se modifica, estando sempre em construção (Luckesi, 1999). Ainda, o exame deixa de abranger, dentre outras variáveis, a relação interna, o trabalho docente, a organização e a relação com a sociedade. Sendo assim, por se analisar apenas o produto final, os exames são úteis para situações seletivas como concursos, sendo seu uso no ambiente educacional inapropriado. O artigo 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1997 afirma que a verificação do rendimento escolar deve, dentre outros critérios, ser de avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A lei utiliza expressões como verificar e comprovar, de forma a estimular instrumentos de medida e não de observação do aprendizado.

Portanto, a avaliação objetiva diagnosticar, investigar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual. De forma que seja possível identificar e buscar novas soluções para favorecer o aprendizado do aluno. Esse método pode ser atingido por meio de prova com consulta, trabalhos, pesquisas, resolução de soluções problemas, portfólios, dentre outros. Segundo Tyler (1949, p. 106), “a avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo [...] deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos”.

Por mais que a avaliação seja o instrumento mais justo e a favor do aprendizado, onde o estudante e o educador são favorecidos, Luckesi (1999) afirma que é importante criar uma cultura de avaliação dentre os alunos. Uma vez que a avaliação busca o melhor do aluno até que este chegue ao limite da qualidade superior, estes

muitas vezes preferem o sistema tradicional de exame, já que este é menos exigente e busca apenas a classificação por meio da média.

ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES

O ensino superior no Brasil ainda é marcado pelo método tradicional e classificatório por notas. Dessa forma, deve-se buscar aliar os exames aos demais instrumentos avaliativos: trabalhos, pesquisas e visitas técnicas, etc. que estimulem o crescimento intelectual do aluno.

Ainda que se atribua notas, elaborar um teste que seja claro e prático do ponto de vista que se proponha ao aluno que ele assimile um problema e encontre soluções similares àqueles que serão comuns em sua vida profissional parece ser uma ótima ferramenta migratória entre exame e avaliação. Testes padronizados que não considerem as pluralidades ou a criatividade dos alunos devem ser evitados devido às suas limitações. Em outras palavras “Se quero saber se um aluno sabe nadar, é preciso que ele nade e não que escreva uma redação sobre como nadar” (Luckesi, 1999, p. 5)

Para complementar o teste prático e os demais instrumentos citados acima, pode-se usar a auto avaliação, de forma que o educando possa julgar o próprio desempenho, comportamento, aptidões, dificuldades e o exame aplicado. Por outro lado, o professor pode observar e diagnosticar se o tipo de prova aplicada, bem como se a metodologia utilizada em classe contribui ou não para o aprendizado do aluno, aplicando correções quando necessário. Dessa forma, a auto avaliação dinamiza e promove a auto reflexão, além de abrir um canal de diálogo educativo e inclusivo. Segundo Shor e Freire (1986, p. 124):

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o método descritivo e exploratório. Segundo Gil (2002), o método descritivo procura descrever as características de um fenômeno ou população, através do emprego de procedimentos padronizados de coleta de dados como o questionário e a observação sistemática, já a pesquisa exploratória visa aperfeiçoar ideias e construir hipóteses.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a aplicação dos testes migratórios à educação progressiva. Logo, investiga uma ação para a solução de um problema existente: os instrumentos avaliativos atuais e pode ser classificada como de natureza aplicada. Os testes buscam quantificar as opiniões dos estudantes, e seu tratamento estatístico por meio de percentagens caracteriza a pesquisa quantitativa (Gil, 2002).

A primeira etapa do trabalho consistiu em pesquisa bibliográfica que, de acordo com Pádua (2004), objetiva levantar e registrar o que já foi explorado sobre o tema

por outros pesquisadores. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso, uma vez que esse método permite o levantamento de questões para debate e tomada de ações, por meio da investigação de um fenômeno em seu contexto real (Triviños, 1987). Vale ressaltar que o estudo de caso é limitado devido à falta de rigor, influência do investigador e por consistir em pouca base para generalizações (Yin, 2001).

Para o estudo, optou-se pela aplicação de uma entrevista estruturada, em que se desejava obter a percepção sobre a prova da disciplina. Para a confecção do questionário, a autora baseou-se no modelo utilizado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). O Enade é obrigatório e procura avaliar o desempenho de concluintes de cursos através de uma prova não classificatória em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação (Inep, 2011).

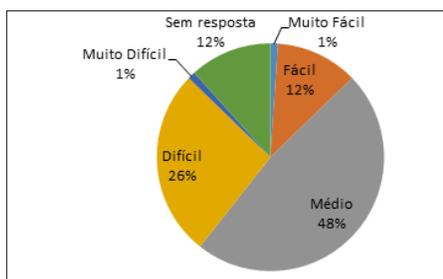
O questionário adaptado compõe-se por quatro perguntas objetivas sobre o grau de dificuldade da prova, a sua extensão, clareza dos enunciados e dificuldades que possam ter encontrado ao responder a prova: estudo insuficiente, abordagem diferente ao da sala de aula, falta de motivação para fazer a prova, tempo insuficiente para realização da prova ou nenhuma dificuldade. Neste último quesito, o aluno poderia escolher mais de uma alternativa ou escrever qualquer outra dificuldade que tenha enfrentado. O questionário e a prova aplicada abordaram questões práticas e representativas ao dia a dia do aluno quando inserido no mercado de trabalho.

A entrevista foi realizada no primeiro semestre de 2016, em 94 alunos do curso de engenharia civil da Faculdade do Sul da Bahia, localizada em Teixeira de Freitas. O curso conta com 260 alunos em sua totalidade, do primeiro ao décimo período. Os alunos selecionados para a entrevista são os que atendem às disciplinas ministradas pela autora deste trabalho, caracterizados por cursarem disciplinas do sexto, sétimo e nono período. O questionário foi aplicado junto com a prova parcial ao final de cada bimestre. Após a coleta dos dados, realizou-se o tratamento estatístico por meio de gráficos e percentuais. Os resultados foram expostos às classes e foram discutidas quais as medidas poderiam ser tomadas por parte da docente e dos discentes de forma a melhorar o aprendizado na disciplina.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Devido à limitação de tamanho deste trabalho, o resultado aqui apresentado é apenas o global, com todos os alunos de todas as disciplinas e referentes ao segundo bimestre. No entanto, ressalta-se que os resultados foram mostrados e discutidos por turma, abrindo o espaço de diálogo com os alunos sobre as metodologias aplicadas.

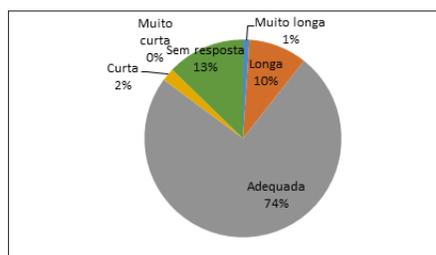
Figura 1: Qual o grau de dificuldade dessa prova?



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Percebemos que 48% dos alunos consideraram a prova no nível médio, representando a maioria das respostas. Seguido por 26% que consideraram difícil e 1%, muito fácil ou muito difícil. Como esperado, os números apresentados evidenciam a heterogeneidade de aprendizado dentre os alunos: há alunos que estudam mais que os outros e há alunos com mais dificuldades que outros. A pergunta serviu de parâmetro para identificar os alunos com mais dificuldade em relação ao que foi abordado, sendo possível tomar medidas de reforço individual e mudar a metodologia de aula, como a resolução de mais exercícios de fixação.

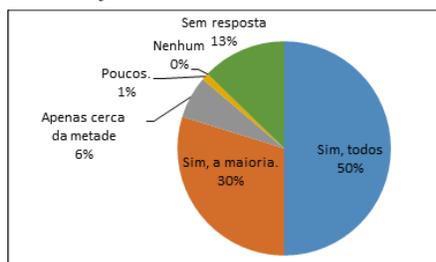
Figura 2: Considerando a extensão da prova em relação ao tempo total, você considera ela prova foi:



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Sobre a extensão e tempo disponível para realização das provas, 74% dos alunos consideraram o tempo adequado e um 10% dos alunos consideraram a prova longa. Tais resultados evidenciam como os exames são excludentes, uma vez que não consideram a individualidade e dificuldade de cada aluno, supondo que estes sejam iguais, necessitam do mesmo tempo para a resolução de um exame e estejam sempre prontos (LUCKESI, 1999).

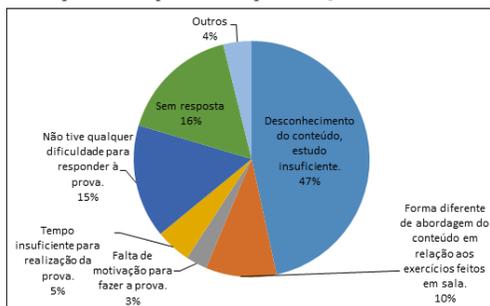
Figura 3 - Os enunciados das questões estavam claros e objetivos?



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Percebe-se que, exatamente, metade dos alunos respondeu que todos os enunciados das provas estavam claros e objetivos, seguidos por 30% que consideraram que apenas a maioria das questões apresentava essa característica. Este dado serviu de parâmetro para que a docente melhorasse o enunciado das questões em exames futuros. Depreendemos que o processo de ensino passou a ser contínuo, do qual professor e alunos participaram ativamente, transformando a simples prática de se medir o que o aluno conseguiu absorver sobre a matéria.

Figura 4: Você se deparou com alguma dificuldade ao responder as questões da prova? Qual?



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Percebemos que 5,47% dos alunos apontaram o desconhecimento do conteúdo e estudo insuficiente como a maior dificuldade encontrada pelos alunos para a realização da prova. Esse dado esclarece que, apesar do uso de questões mais práticas de mesma exigência que o aluno enfrentará futuramente no mercado de trabalho, não houve o estímulo suficiente para que se dedicassem mais à disciplina. Inclusive, 3% dos alunos consideraram-se desmotivados para fazer o exame. Nesse caso, há a evidência de que a prova pode ser um peso para o aluno, devido à exigência de se obter uma nota boa em detrimento da verificação contínua do que o discente realmente aprendeu.

10% dos alunos marcaram a opção de que o exame continha uma abordagem diferente da apresentada em sala. Os resultados apresentados na Figura 4 quanto à clareza dos enunciados, permitiu-nos a remodelagem da aula e dos exames futuros de forma a incluir os alunos no processo de aprendizado e melhor adaptar os instrumentos às suas necessidades. O baixo índice de alunos que não encontraram dificuldade para a resolução da prova (15%) evidencia que poucos são os alunos atendidos neste exame. Provavelmente, são os alunos com mais facilidade na disciplina e/ou mais tempo disponível para estudo.

Na última pergunta do questionário, os alunos puderam escrever qual a dificuldade encontrada, caracterizada no gráfico como “outros”. Nesse quesito, os alunos escreveram dificuldades na parte teórica da matéria e esquecimentos. A solução para esses problemas foi de se aplicar mais exercícios e revisões teóricas. Vale ressaltar que em um sistema educacional justo, as avaliações devem atender a todos os alunos, e não apenas a maioria. Logo, mesmo que em baixo percentual, as dificuldades encontradas foram consideradas de forma a atender todos os alunos.

Grande parte dos alunos responderam que a prova estava difícil, extensa e que a dificuldade encontrada durante a prova foi devido ao estudo insuficiente. Tal resultado esclarece como as questões do instrumento são complementares entre si, facilitando o diagnóstico dos fatores contribuintes para a dificuldade no aprendizado e a busca por soluções.

Infelizmente 12 alunos não responderam o questionário, o que evidencia que a cultura da avaliação ainda precisa ser amadurecida conforme afirma Luckesi (1999). A autora do trabalho acredita que a aplicação do questionário e a apresentação dos resultados aos alunos os estimula a uma reflexão pessoal e autocrítica sobre seus próprios estudos. Aqueles que escolheram as alternativas mais impopulares em

relação à maioria puderam refletir sobre suas dificuldades e procurar ajuda. Por outro lado, a presença de alternativas com poucos optantes comprova numericamente a desigualdade no aprendizado entre os alunos e confirma que o exame é limitado por não levar em conta a aptidão e dificuldade de cada indivíduo.

Esse processo conjunto de alunos e professores no melhoramento da aprendizagem transformou o papel do professor de juiz e executor, em que este precisa apenas atribuir notas e classificar os alunos sem considerar as individualidades, para o papel de conselheiro e orientador, em que a prioridade é buscar o melhor caminho para se ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou o uso de testes capazes de diagnosticar e reforçar o aprendizado do aluno como ferramenta migratória entre o ensino tradicional e progressiva, por meio da discussão dos resultados obtidos em estudo de caso aplicado a alunos do ensino superior. Foi constatado que os instrumentos atualmente utilizados para avaliar pouco contribuem para o aprendizado, por serem excludentes e não considerarem a individualidade e aptidões dos alunos, chegando a os desestimular a estudar.

A discussão dos resultados do questionário permitiu a auto reflexão dos alunos por parte de seus estudos em classe e abriu o diálogo entre aluno-professor, permitindo a participação ativa de todos no processo de aprendizagem, de forma a incluir e suprir as necessidades pontuais de cada turma. O alto índice de questionários entregues em branco constatou que ainda há certa resistência às avaliações, visto que os exames são uma forte herança de tempos remotos.

Acredita-se que a insistência de se aplicar o questionário nestes alunos, fazendo-os participar ativamente da modelagem da aula, os estimulará a aderir ao sistema avaliativo. Logo, antes dos exames serem por fim abandonados e substituídos pelas avaliações, sugere-se o uso da ferramenta apresentada neste trabalho emparelhada a exames bem elaborados que abandonem questões que meçam apenas o poder de absorção do aluno.

É notório que este artigo não esgota a discussão sobre os métodos avaliativos, visto que apenas 32% dos alunos do curso foram entrevistados e que em cada turma haverá dificuldades e individualidades diferentes a serem enfrentadas. O estudo de caso é limitado, pois pouco se pode generalizar sobre o objeto de estudo. Assim, recomenda-se a repetição destas análises a cada grupo de alunos e exame aplicado, além da adesão desta ferramenta por outros professores da instituição.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L.W. et al. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** Addison Wesley Longman, Inc. 2001.
- BLOOM, B.S. et al. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals,** B. S. Bloom (Ed.) David McKay Company, Inc. 1956. p. 201-207
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES – ENADE. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade>> Acesso em: 7 jul. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio; uma perspectiva construtivista, 6ª Edição. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G.M. (Org.) **Avaliar**: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10ª Edição. Campinas-SP: Papirus, 2004.
- PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SOUZA, S. Z. L. **Diferentes visões sobre avaliações**. Rio Janeiro, 2008. Disponível em:<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.html>. Acesso em: 7 jul. 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TYLER, R.W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949. ISBN 0-226-82031-9.
- XAVIER, M. E. S. P.; NORONHA, O. M.; RIBEIRO, M. L. S. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.