

# Algumas considerações acerca da Avaliação Escolar Discente na Graduação do Ensino Superior

Fernando Casadei Salles\*

Helio Iveson Passos Medrado\*\*

\* Doutor em Educação (PUC/SP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: fernando.salles@uniso.br

\*\* Doutor em Educação (SORBONNE/França). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: medrado@uniso.br

## Resumo

O presente texto faz algumas considerações gerais sobre o tema Avaliação Escolar Discente na Graduação, tomando por base as questões referentes ao seu significado e à sua finalidade. Para isto, o texto foi estruturado em torno de dois eixos principais de considerações que versam, o primeiro sobre a noção de avaliação e o segundo sobre um conjunto de princípios e diretrizes que se espera que componham a construção social de uma nova noção de avaliação escolar discente.

## Palavras-chave

Avaliação escolar discente; métodos quantitativos; métodos qualitativos.

## Abstract

The text in hand offers some general considerations on the theme of Student Evaluation during Graduation, taking as a basis questions that refer to the significance and reason for evaluation. For this the text has been structured around two main points which address, firstly, the notion of evaluation and secondly the set of principles and directives that one expects to make up the social construction of a new notion of student evaluation.

## Key words

Student evaluation; quantitative methods; qualitative methods.

O objetivo deste artigo (1) é fazer algumas considerações gerais sobre o tema Avaliação Escolar Discente (AED) no nível da graduação do ensino superior.

É importante deixar claro, desde o início, o objetivo restrito do artigo. Em hipótese alguma se pensa desenvolver o tema da AED para além de algumas de suas considerações gerais. Inicialmente, devido ao seu caráter complexo e abrangente que impede no espaço simples e limitado de um artigo visitá-lo nas suas diversas nuances e diferentes ângulos de abordagem. E em seguida, talvez a mais fundamental, decorre da natureza multirreferencial do conceito que não permite que se pense a avaliação nem como uma abordagem única e universal, relacionada exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem e, tampouco, como uma abordagem final ou definitiva.

## I Introdução

Dada a abrangência e a complexidade do tema, a primeira questão que vem ao pensamento quando analisamos a AED é a multiplicidade de ângulos e pontos de vista sob os quais se pode abordá-la.

Observando, no entanto, a multiplicidade de possibilidades de abordagem, notamos que há entre elas um pressuposto que, de maneira geral, as antecede. Em todas perpassam sempre duas questões: uma quanto ao seu significado – “o que é a AED?” – e outra quanto à sua utilidade – “para que serve a AED?”.

O reconhecimento deste pressuposto é tão verdadeiro que se pode afirmar, praticamente, que nenhum estudo feito no

campo da crítica radical da avaliação como uma tentativa de controle moderno da subjetividade se formula sem esclarecer, antes de qualquer coisa, o seu ponto de vista sobre a definição e a utilidade da sua prática social (Barriga, 2001; Sacristán, 2000; Sobrinho, 2002, 2003; Ristoff, 2002, 2003).

Assim sendo, assumindo a mesma preocupação estruturamos o presente artigo em torno de dois eixos principais de considerações que versam, o primeiro sobre a natureza da noção de avaliação e, o segundo, sobre um conjunto de princípios e diretrizes que compõe a noção de AED, que se pretende seja o mais possível democrático.

O primeiro dos eixos mencionados, o que versa sobre a natureza da noção de avaliação, é o de que esta não se confunde, de maneira alguma, com a forma ou a sistemática pela qual se processa a atribuição de notas aos discentes. Enquanto a AED se destina exclusivamente a apoiar o esforço pela melhoria do ensino, a nota representa juízo de valor emitido pelo professor sobre dimensão bem definida do desempenho escolar dos alunos, segundo escala convencionada, considerada apropriada por eles ou pela comunidade acadêmica. Em linguagem matemática, pode-se dizer que a primeira contém, pela sua maior abrangência, a segunda, que dispõe de um caráter mais restrito. Falando de outra forma, a sistemática de atribuição de notas aos discentes no processo escolar constitui-se apenas num subconjunto da AED.

O segundo eixo, que versa sobre os princípios e diretrizes que visam a estimular a discussão do tema, é o de que a AED, por sua essência pedagógica é parte in-

trínseca do projeto político-pedagógico, em particular do projeto de ensino. Daí decorre que AED, não possui finalidade em si mesma. Por natureza, ela apenas subsidia o projeto político-pedagógico e o seu conseqüente projeto de ensino. Em outras palavras ela não é um “a priori” da ação pedagógica. Como tal ela só tem condições de assegurar sua participação na ação pedagógica como meio e nunca como um fim em si mesma. Por isto é contra-senso imaginar que um projeto político-pedagógico reacionário ou autoritário conviva com uma prática de AED democrática (Luckesi, 2000).

## II Algumas considerações básicas

Aceita há muito tempo sem restrição, quando constantemente era tomada como sinônimo de certeza e objetividade, a AED parece ter se transformado, nos dias atuais, em um campo oposto marcado por enormes questionamentos, dúvidas e incertezas.

É notável verificar o espaço curto de tempo em que este processo se desenvolveu. Foram necessários menos de cinquenta anos para passarmos de um clima de harmonia, consenso e entendimento para outro inverso, baseado na desarmonia, dissenso e contradição.

As causas aventadas para explicar esta situação são das mais diferentes naturezas; vão desde a evolução do próprio conhecimento até novas relações sociais entre pessoas, grupos sociais, raciais, etc.

Apesar da importância da discussão sobre as possíveis causas responsáveis pelo desenvolvimento desta situação, não faz parte da presente reflexão, oferecer quais-

quer explicações para este fenômeno. Tampouco investigar o processo histórico de constituição e desconstituição da noção de AED no campo da história das idéias. Nosso objetivo é mais modesto. Se o artigo conseguir tão somente oferecer alguns referenciais em termos de princípios e diretrizes gerais como subsídio ao processo de discussão, já terá cumprido a sua finalidade.

Cabe, no entanto, pelas conseqüências para o desenvolvimento da noção da AED, fazermos breve registro histórico do significado político-conceitual, trazido pela introdução, no seu campo de definição, das abordagens qualitativas.

É curioso verificarmos que o contexto no qual estas abordagens surgem pela primeira vez não resulta de qualquer evolução técnico-científica no desenvolvimento da noção da AED. Mas sim, de um contexto político marcado por intensa mobilização política na sociedade norte-americana, na década de 1960, a favor do fim da guerra no Vietnã e da ampliação dos direitos civis dos negros.

Apesar da luta pelo fim da guerra no Vietnã ter se centrado nas universidades americanas, e isso ter propiciado que algumas questões da vida escolar fossem igualmente postas em discussão, não foi este ângulo, pelo menos mais diretamente, das mobilizações políticas que influíram sobre a discussão da AED. O ângulo das mobilizações políticas através do qual a discussão sobre a AED emergiu foi o do movimento pelos direitos civis de negros.

Estas mobilizações que começam centradas na denúncia moral e ética do racismo se viram na contingência da ne-

cessidade de maior politização das bandeiras de luta do movimento. Em vez de enfatizarem os ângulos morais e éticos da luta, o que implicava a denúncia do racismo, procuraram o ângulo da política, por intermédio do qual elegem a bandeira de luta da exclusão social provocada pelo racismo contra a população dos afro-norte-americanos e, sobretudo, da denúncia dos mecanismos que possibilitavam a existência deste processo naquela sociedade. A convicção do movimento era a de que, tal como a sociedade se encontrava estruturada, a luta contra a injustiça e a discriminação sofridas pela população negra passaria obrigatoriamente pela luta contra os mecanismos através dos quais se operava o seu processo de exclusão da sociedade.

Na tentativa de compreensão do fenómeno da exclusão, o movimento negro logo teve a percepção da existência de diversos aspectos que poderiam explicá-lo. Entre os muitos aspectos reconhecidos, um especialmente nos interessa destacar, que é o do direito das crianças negras à escola. Garantido formalmente pelas leis americanas, este direito não se refletia na prática, quer como direito ao acesso, quer como direito à permanência das crianças na escola. Estava-se, na prática, diante de um processo de exclusão escolar que, por sua vez, seria corretamente entendido pelo movimento negro como a primeira etapa do processo mais geral de exclusão da população negra da sociedade norte-americana.

Quanto a não-permanência das crianças que logravam se matricular nas escolas, que é a parte que nos interessa destacar na discussão sobre o tema da AED, o

movimento negro teve a consciência de que não se tratava de um fenómeno capaz de ser entendido por uma única explicação. Não obstante, deram prioridade para a discussão sobre a validade política da AED. Justificavam esta priorização porque viam na AED o mecanismo, por excelência, do processo de exclusão escolar das crianças negras nas escolas americanas. Segundo observavam, era impossível reconhecer a validade objetiva das AED, quando coincidentemente as crianças negras eram avaliadas quase sempre com desempenhos negativos, enquanto as brancas eram avaliadas quase sempre de forma positiva. Daí a conclusão de que o problema não estava nas crianças negras, mas na discriminação racial que sofriam, que, por sua vez, se refletia sobre os avaliadores e os seus modelos de avaliação. A base das críticas era a de que tanto os avaliadores quanto os modelos de avaliação desconsideravam dois aspectos importantes desta problemática. Um era o de que não levavam em consideração as condições político-econômicas e sociais às quais as crianças negras estavam submetidas. E o outro era a de que desconheciam ou desconsideravam a importância e a riqueza da cultura negra.

Esta forma de ver a questão levou a crítica da AED a duas dimensões bem determinadas. A primeira, de carácter técnico, que apontava para a insuficiência do instrumental de medição. De natureza estritamente científica e quantitativa, não captava a dimensão real do rendimento escolar das crianças negras. Do que inferiam, que estes instrumentos eram ineptos para responderem o quanto do baixo desempenho

escolar das crianças negras se devia ao impacto psicológico provocado pela discriminação racial a que estavam submetidas. E a segunda, de caráter eminentemente político, que denunciava o sistema de valorização da AED por não levar em consideração os valores da cultura negra.

Na opinião abalizada de Dias Sobrinho, no seu texto "Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil" foi somente a partir da formação deste contexto político que as autoridades e profissionais se preocuparam com a legitimidade política e a validade técnica da AED, realizando daí diversas avaliações e investigações sobre o nível de escolarização das crianças negras.

Nascia assim, como resultado de um questionamento mais político que técnico, uma nova maneira de observar a AED, a partir da qual se dava mais prioridade às abordagens qualitativas que às quantitativas.

### **III A criação do novo campo de definição da AED**

Como vimos, foi em um campo de grande instabilidade política e de forte evidência empírica que se introduziram, no âmbito da AED, as abordagens qualitativas. Aquelas que trariam grandes impactos para a reelaboração da noção de AED, tanto no sentido da sua ampliação quanto da sua postura epistemológica.

No caso da ampliação do campo da AED, apenas se supriria a limitação das metodologias quantitativas com a introdução de novos instrumentais de análise e, o

da mudança epistemológica, só seria enriquecido com a incorporação de fenômenos de distintas dimensões existentes no processo educativo, de objetos diferentes de estudos, de metodologias e disciplinas dos mais variados campos do conhecimento.

Começava-se, na realidade, a longa travessia no campo da avaliação da superação do espírito de objetividade e racionalidade científica presentes nas abordagens quantitativas. Ao mesmo tempo em que se começava o desenvolvimento das abordagens qualitativas, apresentadas com as suas novas estratégias metodológicas e instrumentais de análise, tais como: as interpretações, os estudos de caso, as representações sociais, as narrativas, os grupos de discussão ou de estudo, a observação reflexiva, a pesquisa-ação, etc.

A introdução das novas abordagens traria também para o campo da AED o fim da influência da psicologia – que exercia sobre ela influência quase absoluta – e, em seu lugar, surgiria uma diversidade de influências, derivada das novas interlocuções da AED com outras áreas do conhecimento, tais como as das ciências sociais e humanidades. Com estas, por sua vez, viriam também outras disciplinas, dentre as quais destacamos a filosofia, antropologia social, política, sociologia, história, algumas disciplinas de direito e economia.

Em outras palavras, este momento marca a passagem da noção de AED monorreferencial para o de noção multirreferencial.

No balanço final das conseqüências trazidas pela introdução das abordagens qualitativas no campo da AED, pode-se

afirmar que elas, de maneira geral, influenciam decisivamente na reformulação da noção de AED, captando tanto os aspectos imensuráveis do processo escolar do aluno – que por não serem quantificáveis, passíveis de medição, deixavam de ser considerados pela avaliação escolar – quanto dilatando o seu campo de atuação com a introdução de novas metodologias, instrumentais de análise, novas justificativas e finalidades para a sua existência.

Tudo isto, no entanto, não foi suficiente, segundo Dias Sobrinho, mesmo em países desenvolvidos, entre eles os EEUU, para que a noção de AED se desvencilhasse “da sua tradição positivista e idéias conseqüentes como o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração ou a quantificação” (2).

No Brasil, que já esteve bastante comprometido com as idéias positivistas e tem tradição de pensamento conservador-autoritário, esta maneira de conceber a AED parece existir com certa naturalidade. A evidência desta afirmação é a de que ainda somos, a grande maioria das escolas e dos professores, adeptos, na prática, de uma avaliação cientificista, objetivista e quantitativa, apesar de a legislação, mais especificamente a LDB nº 9.394/96, proclamar uma postura relativamente oposta. Enquanto se observa nesta uma preocupação generosa e abrangente, comprometida social e politicamente com o processo educativo-escolar, na prática social da AED vemos o contrário, completo descompromisso político-social e pedagógico com o aluno.

## IV Pressupostos e diretrizes para a realização da discussão

Como viemos comentando, enquanto se pensava que a AED se prestava a medir o desenvolvimento educacional escolar, não havia maiores contestações. Mas quando, no entanto, se percebe existirem outros condicionantes pressionando a realização do processo, especialmente políticos, a situação muda significativamente, criando-se um quadro de fortes indefinições e incertezas na noção de AED.

As dificuldades criadas no presente momento são de tal dimensão que nem mesmo sabemos se elas serão removidas um dia. Não obstante, o maior ou menor otimismo ou pessimismo com que vemos esta situação é necessário para que pelo menos tomemos consciência da sua gravidade.

Sejam quais forem os desfechos desta situação, uma idéia parece relativamente consensual, a pretensão à criação de um único modelo de avaliação jamais será retomada. A tendência parece ser a de que cada processo específico defina o seu próprio modelo, desde os princípios que lhe dão sustentação até as finalidades para as quais foram criados. Independentemente, no entanto, da especificidade assumida pelos diferentes processos, alguns princípios parecem imprescindíveis de estarem presentes no novo esforço de delimitação do campo e da crítica da AED, como por exemplo:

1. Todo tipo de avaliação, especialmente a AED, tem uma natureza política, que conseqüentemente por isto se inscreve como uma questão de poder. Neste sentido, entendemos que a AED deve ser discu-

tida, antes de qualquer coisa, como uma questão política e, mais especialmente, como uma questão de poder político que se estabelece entre o avaliador e o avaliado, a escola e o professor, a escola e o aluno.

2. A AED não se confunde com a atribuição da nota pelo professor ao aluno. Esta é apenas uma medida que, quando obtida com critério, serve para quantificar dentro de determinados limites, aspectos bem específicos do desempenho escolar. Em outras palavras, a nota é só uma convenção pela qual o professor certifica um conhecimento do aluno obtido na escola, enquanto a AED é uma ação mais abrangente que considera a aprendizagem global do aluno. Diferentemente daquela, a AED se apresenta como uma atividade inerente ao processo de ensino, de cunho permanente e sistemático, visando o acompanhamento e orientação pedagógica do processo de obtenção e produção do conhecimento do aluno.

3. A AED é, por natureza, meio e não fim do processo pedagógico. Embora a AED ocupe posição de destaque tanto na vida escolar do aluno quanto na atividade do professor, ela não é um fim em si mesma, é apenas um meio pelo qual se procura atingir a finalidade do processo pedagógico, a aprendizagem global do aluno. Como tal, ela só se constitui, desde que articulada, no plano específico, ao projeto político-pedagógico e ao projeto de ensino, e no plano geral, à visão de mundo que inspira cada um dos instrumentos mencionados.

4. Não existe um único modelo de AED. O que significa afirmar que existem vários modelos de AED, constituídos por diferentes influências epistemológicas, ob-

jetivos e finalidades.

5. A AED coerente com a sua compreensão como parte da ação pedagógica é por excelência um processo de natureza estritamente qualitativo. Como tal ela precisa:

- ser diagnóstica no sentido da captação dos avanços e obstáculos vividos pelos alunos, visando a constante redefinição de rumos e caminhos a serem seguidos pelo processo de ensino e aprendizagem;
- ser contínua durante todo o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a realização da sua função diagnosticante;
- tomar o aluno como parâmetro de si mesmo, dando a AED um caráter estritamente privado e individual – o que representa que nenhuma AED deve ser realizada sem o conhecimento e a participação do aluno avaliado.

## V A prática da discussão

Como reiteradamente afirmamos, a AED não se constitui em um fim em si mesma. Ela é sempre, por natureza, meio da atividade fim de qualquer IES.

Isto posto, o grande desafio consiste em se saber como na prática a discussão da AED pode ser encaminhada nas IES.

Na realidade, somente há duas formas de se enfrentar este desafio. Ou pensamos nele em termos de solução técnica, passível de solução política restrita, específica de especialistas, ou como construção dialógica, passível de solução política ampla e irrestrita garantida politicamente pela participação maciça da comunidade acadêmica nas IES.

É bom alertar, no entanto, como observa Dias Sobrinho, que só aparentemente

este conflito de opções se resume a uma diferença de eleição semântica ou de metodologia. Muito ao contrário, na realidade, cada uma destas opiniões se vincula a uma determinada visão filosófica e política do processo educativo-escolar. De um lado, uma enfatiza a cientificidade, enquanto de outro, a preocupação é trabalhar com diferentes representações sociais e propostas políticas.

Seja como encaminhamento de uma solução de natureza técnica, atribuída a especialistas, ou como dialógica atribuída ao conjunto de todos os membros, independentemente dos problemas de legitimidade e representatividade acarretadas pela opção adotada, nenhuma poderá fugir de responder algumas questões que universalizam o tema da AED, como por exemplo: O que é a AED? Para que serve a AED? O que é que avaliamos no aluno? Será que a AED, tal como é praticada nas IES, concorre efetivamente para a realização do seu fim maior? No que exatamente consiste dar à AED uma perspectiva transformadora? Esta perspectiva, do ponto de vista metodológico, é mais qualitativa ou mais quantitativa? Como a questão do poder que permeia a prática social da AED se coloca na perspectiva de uma avaliação transformadora? Como criar uma cultura de avaliação institucional? Para que mesmo serve a nota de desempenho escolar atribuída pelo professor ao discente? Existe no processo educativo alguma coisa mais sem lógica que o histórico escolar de um aluno? Alguém seria capaz de afirmar o que existe de comum entre as notas quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, ou a, b, c, etc. registradas em um histórico escolar? Quem acredita que elas obedecem ao mesmo critério políti-

co-pedagógico? A nota cinco de um professor corresponde à mesma nota cinco de outro professor? A nota sete de um professor em um ano corresponde à mesma nota sete, dada pelo mesmo professor em outro ano de sua atividade docente? Quem garante uniformidade de critérios entre as notas dadas por diferentes professores? Quando reprovamos um aluno e a grande maioria dos nossos colegas não o reprovam, isso significa que não vimos no aluno qualidades suficientes para que ele fosse promovido de ano escolar; enquanto os colegas que o aprovaram, ao contrário, viram qualidades que nós não vimos e, portanto, consideraram-no apto à aprovação no ano escolar. Quem tem razão, você que reprovou o aluno ou a grande maioria que o aprovou? Será que eles não souberam ver o que você viu, ou ao contrário, você é que não viu o que eles viram? Na dúvida, que é uma possibilidade lógica, assim mesmo você manteria sua disposição a reprovar o aluno ou recuaria desta decisão? Você tem idéia de quanto da nota atribuída ao aluno atinge também o cidadão que há em cada um deles?

## VI Considerações finais

Consideramos que temas com as características da AED não são passíveis de conclusões definitivas, tanto pela dimensão de sua abrangência, como pelas características inconclusas de sua temática.

Assim sendo, de tudo que foi comentado até aqui, gostaríamos de destacar nestas observações finais algumas considerações sobre as responsabilidades que as instituições de ensino superior e o corpo

docente têm em relação à proposta de inovação na prática social da AED.

Apesar de elas terem estado relativamente implícitas durante todas as nossas colocações, em nenhum momento, no entanto, foram claramente explicitadas.

Inicialmente é preciso reconhecer a natureza e a relação existente entre as responsabilidades das instituições de ensino superior e as do corpo docente. Assim como, por um lado, elas devem ser consideradas como distintas entre si, por outro lado, elas devem ser reconhecidas como uma só responsabilidade. Sem que haja entre elas identidade e interação de ação, dificilmente se avançará de forma significativa na prática social da AED.

Assim como é impossível dissociarmos a responsabilidade de cada professor no desenvolvimento da prática acadêmica institucional da AED, é igualmente impossível desconsiderarmos que a sua ação constantemente encontra obstáculos em diversas das mudanças, geralmente acontecidas em um quadro de sistemas de ação coletivos bem definidos, cujas regras nem sempre são produzidas e reproduzidas contando com a sua participação. Para isto não acontecer, refletindo negativamente sobre o processo de inovação da política de AED, é preciso que se estabeleça, antes de qualquer coisa, um clima de diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, inclusive o dos alunos, das instituições de ensino superior.

Sem este ambiente de diálogo, dificilmente será criado o clima político institucional para as mudanças desejadas, tampouco qualquer ambiente de responsabilidade co-

partilhada. Ambiente este no qual os diferentes protagonistas envolvidos com a ação de mudança se reconheçam como partes de um mesmo processo coletivo de vontade e, sobretudo, de aprendizagem. Isto é, ao mesmo tempo em que este ambiente institucional favorece a aquisição por parte dos professores de saberes significativos, cria, ao mesmo tempo, os próprios mecanismos para a coletivização destes saberes, dando à instituição a sua real identidade organizacional.

Por fim, para concluirmos as nossas considerações, gostaríamos de abordar um pouco a representação social da nota discente como um problema de cultura institucional que, diga-se de passagem, não é um problema original de nenhuma instituição de nível superior em particular, mas de qualquer processo escolar existente no mundo. Sem prejuízo de compreendermos a nota como reiteradamente viemos fazendo, isto é, como meio e não como fim do processo de ensino, é preciso reconhecer, no entanto, que no imaginário dos professores e dos próprios alunos ela se representa diferentemente, isto é, muito mais como um fim e menos como meio. A maior evidência empírica desta afirmação que se pode observar é o grande desperdício de tempo que a discussão sobre a justiça e a objetividade dos critérios para atribuição de notas consome tanto dos professores quanto dos alunos, em geral.

Neste sentido, gostaríamos de chamar a atenção de todos aqueles mais envolvidos com a discussão da AED, para a necessidade desta questão, antes de tudo, ser abordada como uma questão de mudança cultural-escolar. Com a peculiaridade de que a cultura desejada ainda não existe e nem

conta sequer com um grau razoável de consenso em torno dos princípios que a delimitam, pelo menos no que tange a noção até aqui sustentada, como um instrumento de um projeto de ensino que visa a preparar futuros profissionais para atuarem como agentes de transformação social e não meros indivíduos capacitados e eficientes para atuarem no mercado de trabalho. Para isto, é preciso ousar criar uma nova noção de AED. E, para criá-la, precisamos desde o início considerá-la, por um lado, como um desafio de uma longa caminhada que não se encerra em um só artigo, livro, reunião ou encontro acadêmico. E, por outro lado, como um processo abrangente e complexo que

não está posto na realidade e que precisa ser criado em cada escola individualmente, através de uma prática reflexiva, democrática e formativa.

Enfim, como este modelo não existe nem nos livros nem na prática, cabe a cada instituição de ensino superior, professor e aluno a responsabilidade político-pedagógica pela sua criação.

### Notas:

<sup>1</sup> Este artigo se baseia em palestra proferida na UNISO, em janeiro de 2004, para os professores da graduação.

<sup>2</sup> SOBRINHO, José. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p.27.

### Referências

BARRIGA, Ángel Días. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, D.I. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. Algumas definições de avaliação. In: *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, vol. 8, n. 2, jun. 2003.

SACRISTIÁN, J. Gimeno; GÓMES, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação – políticas educacionais e reformas de educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

**Recebido em 15 de abril de 2004.**

**Aprovado para publicação em 10 de junho de 2004.**