

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À CRESCENTE CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

VERÔNICA LIMA CARNEIRO – UFPA – vercar1407@gmail.com¹
CARLOS JOSÉ DE MELO MOREIRA – UFOPA – carpedfil@gmail.com²
IZA CRISTINA PRADO DA LUZ – UFPA – izahoje@yahoo.com.br³

Resumo: Este texto resulta de uma pesquisa bibliográfica referente à avaliação da aprendizagem escolar na educação básica, mediante a crescente centralidade das avaliações externas ou de sistemas, no contexto das atuais políticas educacionais. Trata-se de uma investigação na perspectiva de compreender como vem se processando, especialmente a partir dos anos de 1990, no âmbito do denominado Estado avaliador, a relação mantida entre a avaliação do processo ensino-aprendizagem tradicionalmente aplicada pelo professor em sala de aula e as avaliações externas, amplamente estimuladas na atualidade pelo Governo, sobretudo por meio do MEC/INEP. A partir do estudo realizado, foi possível constatar que as possibilidades de implementação de um efetivo processo de avaliação da aprendizagem escolar em favor do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva crítica e transformadora, para o exercício pleno da cidadania, tem ficado bastante comprometida, vindo a assumir um papel secundário no âmbito do processo educativo. Isso porque as avaliações externas, pautadas, especialmente, pela função de medir a quantidade de informações retidas pelos alunos, têm assumido um papel central no âmbito das políticas avaliativas na atualidade, inclusive promovendo a reorientação dos currículos e das práticas pedagógicas, para o atendimento de suas demandas e exigências. Portanto, concluiu-se que, com a crescente valorização das avaliações externas, é forte a tensão existente entre estas e a avaliação da aprendizagem escolar, realizada pelo professor em sala de aula, como forma de verificar se os conteúdos ensinados foram apreendidos pelos alunos, dado que as avaliações externas, crescentemente valorizadas nacional e internacionalmente, tendem a promover o condicionamento e o engessamento dos conteúdos escolares e das avaliações aplicadas em classe, instituídos de modo apartado da realidade sócio-político-econômico-cultural dos alunos, favorecendo, assim, a não legitimação dos saberes advindos das classes populares e, até mesmo, negligenciando a existência de diferentes contextos sociais e geográficos dos estudantes, o que certamente interfere no processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, deveriam ser considerados por ocasião do desenvolvimento e aplicação das avaliações.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem escolar. educação básica. centralidade das avaliações externas.

¹ Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Pará - UFPA, na linha de Políticas Públicas Educacionais. Professora do Departamento de Educação da URCA - CE.

² Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

³ Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Pará - UFPA, na linha de Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida no âmbito da avaliação da aprendizagem escolar na educação básica, considerando-se, como contraponto, o contexto da crescente centralidade que as avaliações externas ou de larga escala vêm assumindo no interior das atuais políticas educacionais. O objetivo do trabalho é promover uma discussão na perspectiva de compreender de que forma a avaliação vem se processando, sobretudo a partir dos anos de 1990, considerando-se a relação mantida entre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, tradicionalmente aplicada pelo professor em sala de aula, e as avaliações externas, amplamente estimuladas pelo Governo na atualidade, por meio do MEC/INEP.

Tomando-se como referência alguns dos principais autores brasileiros que vêm se dedicando ao aprofundamento da temática da avaliação, tais como Cipriano Luckesi (2008), Jussara Hoffmann (2007), Ana Maria Saul (2010), Sousa (1986, 1995, 1997, 2003), Freitas (2007), Regina Célia C. Haydt (2006), dentre outros, a partir do estudo desenvolvido foi possível constatar que as possibilidades de implementação de um efetivo processo de avaliação da aprendizagem escolar em favor do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva crítica e transformadora, para o exercício pleno da cidadania, tem ficado bastante comprometida, assumindo um papel secundário no âmbito do processo educativo.

Constatou-se que, nas últimas décadas, a avaliação passou a assumir um caráter fortemente seletivo e competitivo, pautando-se pela mera atribuição de conceitos e notas e pela valorização e sobreposição da finalidade classificatória em relação aos objetivos sociais da avaliação, na perspectiva do *ranqueamento*. Foi possível verificar também que, diferentemente dos modelos de avaliação fundamentados na perspectiva mediadora ou emancipadora, para uma educação crítica e libertadora, as avaliações externas tendem a identificar e selecionar os alunos considerados mais aptos para prosseguimento nos estudos, refletindo na exclusão de alunos advindos das classes sociais desfavorecidas, dado que, nessa perspectiva, a escola tende a não mais interagir com o seu contexto social e as suas condições concretas de vida, uma vez que sua prioridade passa a ser trabalhar os conteúdos padronizados exigidos pelos exames externos.

A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica

A avaliação da aprendizagem educacional escolar constitui temática que vem sendo amplamente discutida no Brasil, com o desenvolvimento de significativa produção teórica especialmente a partir dos anos de 1990, tendo como principais autores brasileiros que vêm se dedicando ao aprofundamento do tema, teóricos como Cipriano Luckesi (2008), Jussara Hoffmann (2007), Ana Maria Saul (2010), Sousa (1986, 1995, 1997, 2003), Freitas (2007), Regina Célia C. Haydt (2006), dentre outros, que têm empreendido esforço para ultrapassar a crítica e apontar possibilidades na forma como o professor pode vir a assumir a avaliação da aprendizagem em favor da construção do conhecimento em uma perspectiva transformadora, comprometida, portanto, com a aprendizagem e com o desenvolvimento do aluno.

De uma forma geral, a avaliação consiste em um processo de levantamento e análise de dados, com o objetivo de constatar se os objetivos propostos foram, de fato, atingidos. No âmbito interno da escola, a avaliação é pensada e realizada em diferentes níveis⁴, sendo que a que aqui nos interessa mais diretamente é a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a qual, dentro de uma concepção pedagógica mais atual e crítica, não se resume à mera atribuição de notas, mas, ao contrário, preocupa-se em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos no processo ensino-aprendizagem.

Conforme Luckesi (2008), a terminologia “avaliar” decorre do latim, “a-valere”, ou seja, “dar valor a...”, de modo que o conceito “avaliação” refere-se à capacidade de se atribuir uma qualidade ou valor a um determinado objeto ou a algo. Para o autor, na sociedade atual, enfatizou-se uma nova concepção pedagógica de avaliação, em função de novas necessidades educacionais, na tentativa de superação de uma concepção de avaliação como a mera atribuição de notas e a classificação do aluno, afinal, a avaliação educacional só faz sentido se estiver à disposição de favorecer o crescimento e a efetiva aprendizagem do aluno.

⁴ De acordo com Haydt (2006, p. 288), os diferentes níveis em que a avaliação acontece na escola são: do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo.

Em relação aos pressupostos conceituais da avaliação, ainda há confusão entre os conceitos de testar, medir e avaliar, os quais, não obstante sejam complementares, são bastante distintos e se prestam a objetivos diferentes. Porém, segundo Haydt (2006, p. 286), “o termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano”, compreensão essa totalmente associada a uma “concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante”, segundo a qual:

A educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em conseqüência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo (HAYDT, 2006, p. 286).

A autora destaca que, embora o termo avaliar tenha sido utilizado durante muito tempo como sinônimo de medir e testar, há uma grande diferença entre esses três termos, que possuem conotações distintas, onde: testar “significa submeter a um teste ou experiência. Ou seja, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa [...] são empregados em larga escala na educação”; medir, por sua vez, “se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. O teste é apenas um entre os diversos instrumentos de mensuração existentes [...] ele é um dos recursos de medida mais utilizados em educação”; e, finalmente, a “avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir”, pois só um efetivo processo de avaliação é capaz de contemplar “tanto a aquisição de conhecimentos decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto as habilidades, os interesses, as atitudes, os hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social”, conforme o quadro abaixo (HAYDT, 2006, p. 289-290).

DISTINÇÃO ENTRE TESTAR, MEDIR E AVALIAR		
- Abrangente		+ Abrangente
Testar: Verificar um desempenho através de situações previamente organizadas chamadas testes.	Medir: Descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.	Avaliar: Interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.

Fonte: Haydt (2006).

Para Hoffmann (2005), atribuir a testagens ou a medições o conceito de avaliação significa caracterizá-la a partir de uma concepção reducionista, desconsiderando-se a importância de uma maior investigação do processo como um todo, bem como da possível relação causa-efeito, numa tendência a incorrer em equívocos, muitas vezes fomentando a competição e a seleção entre as escolas, entre os profissionais que nela atuam e entre os alunos. Assim, apenas se bem compreendida e analisada em um contexto mais sistêmico, a quantificação poderá constituir uma ferramenta útil ao processo de avaliação. Essa é, portanto, uma das principais críticas que fazemos à avaliação em larga escala na educação, visto que a ferramenta utilizada, quase sempre, é constituída unicamente pelos testes objetivos, cujas limitações, como expressado acima, são extremamente fortes.

Sousa (1986) ressalta a importância de um repensar crítico sobre a avaliação escolar, destacando que “o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação e do papel da escola na sociedade brasileira”. Assim, “importa registrar que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios” (p. 106).

Ao discorrer sobre aspectos relacionados à premiação e à classificação na avaliação, Sousa (1986) denuncia que, muitas vezes, a avaliação chega a ser confundida com a simples atribuição de conceitos e notas, numa clara valorização e sobreposição da finalidade classificatória em relação aos objetivos sociais da

avaliação, voltados para a “análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido”. No estudo realizado por Sousa:

Os relatos evidenciaram que a função principal da avaliação consiste em discriminar os alunos, ou seja, classificá-los. Este processo classificatório, que, no dizer dos profissionais, visa selecionar os alunos capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, significa, quando visto pela ótica social, a eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas. Essa exclusão se concretiza quando a escola, enquanto grupo social, não interage com suas condições concretas de vida. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos, cabendo à **avaliação** verificar o domínio desse saber; conseqüentemente, ela **não interage com as condições específicas dos alunos das classes populares, não legitimando, nem ao menos considerando seu saber** (SOUSA, 1986, p. 113, grifos nossos).

No entanto, cabe destacar que a avaliação considerada sob essa perspectiva constitui algo extremamente problemático e equivocado, haja vista que o seu objetivo principal deveria ser o de, enquanto uma estratégia do processo ensino-aprendizagem, permitir o reconhecimento das teorias e hipóteses elaboradas pelos alunos, onde seus erros deveriam ser observados enquanto algo construtivo e que favorecerá, em um momento posterior, a apreensão dos conhecimentos e habilidades para a resolução das tarefas previstas em cada etapa do processo de formação.

Isto sim, facilitaria a intervenção pedagógica docente, uma vez que proporciona a estruturação e o contínuo ajuste das metodologias e recursos educacionais, com vistas a efetivos processos educativos capazes de potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e à construção e reconstrução dos seus conhecimentos, na perspectiva da aprendizagem enquanto apreensão e ressignificação de saberes prévios.

Portanto, a *avaliação* constitui parte inerente e, assim, imprescindível, do processo educacional escolar, a ser desenvolvida e implementada em consonância com aquilo que se pretende verificar se os alunos apreenderam e, progressivamente, conseguiram ressignificar, a partir dos conteúdos curriculares aplicados em sala de aula. Porém, a prática pedagógica recorrente em um significativo número de escolas e redes de ensino permanece desconsiderando este objetivo maior da avaliação, insistindo na manutenção da avaliação da aprendizagem enquanto mera distribuição de notas e conceitos, com foco no processo de pura e simples mensuração quantitativa do desempenho dos alunos.

Modalidades de avaliação da aprendizagem frente à crescente valorização das avaliações externas

Um ponto crucial do processo ensino-aprendizagem que deve ser ponderado quando se discute a questão da avaliação educacional diz respeito às avaliações externas. Isso porque, especialmente a partir da década de 1990, no âmbito do contexto do Estado gerenciador e avaliador, verifica-se que uma crescente importância vem sendo atribuída a essa nova modalidade de avaliação, implementada nos diferentes níveis e modalidades da educação, no Brasil e forma dele.

Relativamente a esta modalidade de avaliação, também denominada de avaliações em larga escala ou estandardizada, cabe destacar que um dos grandes problemas a ela vinculado se refere ao fato de que, do modo como vêm sendo articuladas e implementadas, são elaboradas de forma centralizada, negligenciando os saberes locais e regionais, uma vez que o conhecimento exigido nesse tipo de exame, via de regra de forma unilateral, corresponde a um saber homogeneizado, instituído de modo igualitário a todos.

Com isso, desconsidera-se a realidade concreta de vida e as condições objetivas de cada participante, bem como o seu contexto educacional escolar, em sintonia com objetivos produtivistas, pautados pela busca de crescentes desempenhos em testes estandardizados, inclusive com o estímulo de estratégias de premiação e, também, de punição, para escolas que obtenham, ou não, resultados satisfatórios do ponto de vista do governo, pautados pela extrema valorização das estatísticas e dos índices educacionais, em detrimento de valores voltados para qualidade social da escola.

No atual contexto do neoliberalismo e do capitalismo global, mais do que nunca, as políticas educacionais voltam-se à extrema valorização dos princípios inerentes à meritocracia no concernente à avaliação da aprendizagem dos estudantes, moldando-se, cada vez mais, à política de atribuição de recompensas e punições, numa exacerbada preocupação com as classificações e *rankeamentos*, em detrimento dos objetivos pedagógicos que a avaliação deve possuir, e tudo isso à revelia das especificidades relativas a cada situação e contexto particular, favorecendo, dessa forma, resultados devastadores para a

educação, dado o crescente estímulo à competitividade e a exclusão no contexto da escola, e entre escolas, professores e alunos.

Segundo Afonso (2009), com a implementação dessas políticas neoliberais no contexto educacional, a teoria da avaliação, que vinha se desenvolvendo sob bases epistemológicas “antipositivistas e pluralistas”, regride a um novo viés positivista, em razão de que a credibilidade em indicativos quantitativistas passou a constituir o topo das estratégias neoliberais e neoconservadoras, favorecendo modificações no âmbito das políticas governamentais que influenciam as práticas avaliativas na escola.

Referindo-se às modalidades de avaliação existentes, Afonso (2009), citando estudo de R. Bates (1984), afirma que, no concernente à avaliação escolar, há dois princípios distintos e até mesmo contraditórios, sendo que o primeiro se volta para os interesses da administração central e, o segundo, se vincula aos “propósitos e interesses educativos ou pedagógicos”, de modo que “o primeiro propósito apóia-se, sobretudo, na avaliação sumativa e normativa ou em testes estandardizados; o segundo propósito apóia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica (AFONSO, 2009, p. 28). Ao diferenciar as modalidades de avaliação educacional existentes, Afonso (2009) destaca que:

1) Os exames tradicionais, no contexto do sistema capitalista de produção, são concebidos enquanto técnica privilegiada de certificação, com vistas à medição, tendo como pressuposto uma pretensa objetividade. São amplamente valorizados, de modo que constituem peça fundamental no interior dos processos de avaliação. Destaca que é “ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controlo por parte do Estado dos processos de certificação” (p. 30).

2) Os quocientes de inteligência e os testes educacionais, altamente referendados pelos psicólogos no início do século XX, eram acreditados como formas eficientes de aferição de conhecimentos objetivos e científicos dos indivíduos. Entretanto, para Karier *apud* Afonso (2009), a crença na eficácia desses recursos, com vistas a prever o sucesso dos indivíduos na escola e na sociedade não estava isenta de interesses no mínimo escusos:

Os variados testes, desde o QI a testes de personalidade e de sucesso escolar, actualizados periodicamente, desempenhariam uma função vital na racionalidade do sistema de classes sociais. Os testes também criavam a ilusão de objectividade que, por um lado, servia as necessidades dos educadores 'profissionais' aparentarem uma cientificidade e, por outro lado, servia a necessidade de que o sistema tinha de um mito que pudesse convencer as classes mais baixas de que a sua situação na vida era parte da ordem natural das coisas (Karier, *apud* AFONSO, 2009, p. 32).

Considerando-se as especificidades desses modelos, constata-se, atualmente, uma espécie de “ressurgimento do *taylorismo* que é evidente no emprego massivo de testes estandartizados e no desenho e implementação de uma espécie de maquinaria da avaliação” tanto que, os testes estandartizados são hoje os instrumentos de avaliação mais conhecidos e utilizados nos EUA (AFONSO, 2009, p. 33).

3) A avaliação normativa realiza comparações entre o rendimento obtido entre um aluno e o rendimento obtido pelos demais alunos do grupo, comparando-os. Essa é uma modalidade de avaliação que valoriza sobremaneira a quantificação e a mensuração dos resultados educacionais, fomentando a competição e a comparação enquanto elementos fundamentais do processo educacional. Para Willis *apud* Afonso (2009), a avaliação normativa induz a “utilização de testes estandartizados e estes, por sua vez, passam a ter ‘um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado’” (p. 34).

4) A avaliação criterial objetiva avaliar o aluno quanto ao atingimento ou não dos objetivos de aprendizagem, em função dos avanços individuais dos alunos, sem compará-los a outros integrantes do grupo. Entretanto, a avaliação criterial também recorre às provas e testes para sua realização, constituindo “a modalidade de avaliação pedagógica que permite um maior controlo central por parte do Estado”. Assim, “tanto a avaliação normativa como a avaliação criterial podem introduzir efeitos de mercado no sistema educativo (AFONSO, 2009, p. 35-36).

5) Avaliação formativa, por sua vez, não dispõe de fins probatórios e visa oferecer informações voltadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor melhor adequá-lo às peculiaridades de cada envolvido no processo. Privilegia, portanto, aspectos como inventariar, apoiar, orientar, reforçar, reorientar, dentre outros. Corresponde a uma avaliação

voltada especialmente para a ação da formação, contribuindo para melhorar a aprendizagem, informando ao professor quanto aos avanços no processo de aprendizagem e, ao aluno, quanto aos seus sucessos e recuos, sem o objetivo de punição. Portanto, é capaz de proporcionar a segurança e a confiança necessárias para um melhor diálogo entre professor e aluno, subsidiado por dados e informações consistentes. “O campo da avaliação formativa é muito mais amplo do que aquele que diz respeito aos *testes referidos a critérios*, embora a eles possa recorrer” (AFONSO, 2009, p. 38).

A avaliação formativa consiste no modelo que melhor coaduna-se com os princípios de uma prática pedagógica voltada para a efetivação da “igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica [...] sendo uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita” (AFONSO, 2009, p. 40). Nessa perspectiva de uma avaliação pautada por princípios de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa, Saul (2010) apresenta o paradigma da avaliação emancipatória, de natureza eminentemente qualitativa, voltada para a libertação dos sujeitos envolvidos no processo, inspirada em três vertentes teórico-metodológicas – avaliação democrática; crítica institucional; e, criação coletiva – fundamentada sobre os seguintes pressupostos metodológicos: antidogmatismo, autenticidade e compromisso, direito à informação e equilíbrio da ação-reflexão.

No entanto, não obstante o grande valor de um modelo avaliativo pautado pelos princípios da avaliação emancipatória, a ênfase dada pela maioria dos países em suas respectivas políticas avaliativas, tem recaído fundamentalmente sobre a avaliação enquanto um instrumento de regulação e controle central pelo Estado, pautada pelas ideologias neoliberalizantes que preconizam a redução do papel e da responsabilidade do Estado e enaltecem a lógica de mercado na educação pública, portanto, com a implementação de modelos avaliativos centrados especialmente em indicadores numéricos, com vistas a produzir mão-de-obra adequada para o suprimento das demandas de mercado.

Considerações finais

Pensar a avaliação enquanto importante componente do processo ensino-aprendizagem é algo fundamental a qualquer concepção de educação que tenha na valorização do sujeito o seu objetivo maior. Desse modo, o ponto de partida do ensino deve ser a avaliação, mas não uma avaliação voltada apenas para os resultados e, sim, que tenha como seu foco principal todo o processo de aprendizagem, fornecendo aos professores e aos estudantes uma importante ferramenta de apoio contínuo e sistemático, diante de suas possibilidades de crescimento e de aprendizagem, garantindo um modelo de avaliação voltado para a humanização e para a emancipação, não se confundindo, em hipótese alguma, a avaliação com a simples (e refutável) classificação e ranqueamento.

A partir da realização deste estudo, verificamos que a implementação de um efetivo processo de avaliação da aprendizagem escolar em favor do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva crítica e transformadora, para o exercício pleno da cidadania, tem sido sacrificado, pois as avaliações externas, pautadas, especialmente, pela função de medir a quantidade de informações retidas pelos alunos, têm assumido um papel central no âmbito das políticas avaliativas na atualidade, inclusive promovendo a reorientação dos currículos e das práticas pedagógicas, para o atendimento de suas demandas e exigências.

Concluiu-se que, com a valorização das avaliações externas, é cada vez maior a tensão existente entre estas e a avaliação da aprendizagem escolar, realizada pelo professor em sala de aula, como forma de verificar se os conteúdos ensinados foram apreendidos pelos alunos, dado que as avaliações externas, crescentemente valorizadas nacional e internacionalmente, tendem a promover o condicionamento e o engessamento dos conteúdos escolares e das avaliações aplicadas em classe, instituídos de modo apartado da realidade sócio-político-econômico-cultural dos alunos, favorecendo, assim, a não legitimação dos saberes advindos das classes populares e, até mesmo, negligenciando a existência de diferentes contextos sociais e geográficos dos estudantes, o que certamente interfere no processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, deveriam ser considerados por ocasião do desenvolvimento e aplicação das avaliações.

Cabe destacar, por fim, que a forma como se concebe e se implementa as políticas de avaliação vincula-se de forma direta com a natureza das funções que se pretende que a instituição educacional escolar assuma na sociedade, bem como com a concepção de ensino e de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica em sala de aula. Desse modo, há que se lutar com o objetivo de garantir a concretização de um modelo de avaliação crítica, em uma perspectiva pedagógica, para além, portanto, dos objetivos de natureza meramente administrativa e classificatória.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Eletrônica de Educação**, Volume 28, Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>, 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 286 a 315.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 38ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de educação AEC**, Brasília - DF, ano 24,nº 94, p.59-66, jan./mar.,1995.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-139.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. In: **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática**. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1986.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro/2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliar para ensinar melhor**. Entrevista. Disponível em <http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: Dourado, Luiz. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SOUZA, Clarilza Prado de; DEPRESBITERIS, Lea; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SOUZA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.