



## UM ESTUDO SOBRE AVALI(A)ÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA

<sup>1</sup>Octávio Marcos Martins Mani, <sup>2</sup>Daniella Souza Bezerra

<sup>1</sup>PPGECM/IFG;IFG/JATAÍ/prof.tavao@gmail.com

<sup>2</sup>PPGECM/IFG;IFG/INHUMAS/daniella.bezerra@ifg.edu.br

### Resumo:

O foco desta pesquisa de mestrado é a avaliação da aprendizagem desenvolvida com os professores de Matemática, Física, Química, Biologia junto aos alunos do Proeja, do curso de Secretariado no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí. O objetivo geral é criar um espaço coletivo constituído por docentes e alunos envolvidos no curso alvo com vistas a construção e implementação de uma proposta de avaliação emancipatória e omnilateral. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados, questionários semiestruturados, sessões de grupo focal, realizadas com os dois grupos e dados documentais. Os dados foram sabatinados a partir da análise de conteúdos. Constatou-se nos discursos o desejo dos professores e alunos de romper com as práticas inerentes ao modelo liberal conservador, mas sua efetivação prática, não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão esta sendo superada, com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. As concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores e alunos são contraditórias e incoerentes e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos.

**Palavras-chave:** Proeja; avaliação da aprendizagem; ensino-aprendizagem.

### 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio no tempo regular. Caracterizada pela perspectiva de aprender por toda a vida, e entendendo que, todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, partem da concepção da aprendizagem do estar no mundo desses sujeitos.

Todos esses processos educativos vivenciais, cotidianos e espontâneos, melhor respondem às exigências de produzir a existência, a história e as identidades, e podem contribuir para a discussão de práticas, reflexões e conhecimentos relacionados à ideia de educação como direito humano, de aprendizado permanente, sendo incorporada e legalizada

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), configurando duas importantes vertentes: a primeira, a da escolarização e a segunda, a da educação continuada.

Neste cenário estabelece-se uma tríplice situação para educandos e educadores da EJA: o aluno que esteve ausente e não integralizou seus estudos no tempo apropriado, mas que traz consigo saberes e experiências anteriores; a escola que definitivamente não está adequada para receber este aluno trabalhador e, finalmente, o professor que não teve sua formação voltada para esse público tão heterogêneo e diversificado, e que deve ter seu conhecimento prévio reconhecido, aceito e avaliado.

Acreditamos que no processo ensino/aprendizagem/avaliação, a característica mais significativa seja a participação efetiva de professores e alunos; e que é possível concretizar uma aprendizagem coletiva e consciente. O conjunto de ações com objetivo de avaliar o aluno deve levar em consideração às experiências vivenciadas na sala de aula, mas também seus conhecimentos prévios e espontâneos, adquiridos ao longo de sua trajetória de sujeitos historicamente constituídos.

Rial (2007) enfatiza a necessidade de se diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da EJA. A referida autora ressalta a importância da formulação de estratégias avaliativas que não se reduzam à mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser social e cidadão.

Na integração do ensino médio com a profissionalização enfatiza-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica, ou seja, a ciência, a cultura e a formação geral não devem ser meramente instrumentais. O objetivo é a formação humana integral, omnilateral e não simplesmente oferecer instrumentos para a profissionalização (SOUSA JÚNIOR, 2009).

A compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista (BEZERRA, 2013 p.37).

Segundo Sousa Júnior (2009), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades- as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (p.1)

Assim, o conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem, considerando que os educandos e educadores já possuem formas e repertórios organizados para expressarem seus sentimentos, suas ideias, suas opiniões, suas percepções, e que todos estes elementos constituem ensino e aprendizagem. Nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento e jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas nas quais esses conhecimentos jamais ajudarão a construir outros. O professor, na verdade, ajuda o discente nessa tarefa de construção, intermedia a relação entre o aluno e o saber. Este é um auxílio essencial, imprescindível, pois é graças a ele que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas (ANTUNES, 2002).

Neste contexto, considera-se a avaliação da aprendizagem como sendo um dos aspectos críticos do processo de ensino-aprendizagem visto que, muitas vezes, ela tem sido utilizada apenas no sentido de verificação ou de constatação e, conseqüentemente, não traz efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo professor, segundo Luckesi (2005).

O sistema de avaliação tradicional, não contempla a qualidade que está na teoria dos meios educacionais, não caracteriza o aprendizado dos alunos e desvincula a vida escolar da vida cotidiana. A qualidade presente neste tipo de educação diz respeito à quantidade, se baseia na memorização, na obediência e na passividade.

A avaliação formativa implica comunicação e interação com o aluno, bem como o trabalho com o currículo real. Ela considera como currículo tanto os conteúdos escolares quanto extraescolares. Implica valer-se de uma didática adequada de acordo com a diversidade dos alunos, levando em consideração a vontade do aluno para aprender. Como diz Perrenoud (1999, p.97) “apostar na auto-regulação e reforçar a auto-regulação”, o que sugere participação ativa e motivação forte para aprender; verdadeiros desafios. Nesse sentido, subentende-se que o educando se torne agente do aprendizado. A avaliação formativa sugere uma pedagogia diferenciada na forma de regular a ação pedagógica, dando atendimento individualizado ao aluno, e tendo o foco de interesse na aprendizagem deste, e não nos seus erros.

Para Luckesi (2004), avaliar exige acolhimento por parte de quem avalia, e se diferencia de exame porque este classifica, seleciona e exclui. E se o exame exclui o estudante supresso já deixa de ser avaliado. O ato de acolher significa aceitar o educando do jeito que se encontra. O simples pensamento de que ele é incapaz de aprender já constitui por si só a rejeição, que é a exclusão. O acolhimento é ato amoroso que favorece o diálogo e,

portanto, abre-se para a aprendizagem. Por ser inclusiva, esta é amorosa e democrática, visa buscar a melhoria do educando para que este possa viver sua condição de homem livre. Esta busca pelo conhecimento não amedronta, nem tolhe, mas permite ao educando continuamente melhorar a sua condição de vida.

Hoffmann (1994) explicita o seu conceito de avaliação dialógica, revelando assim a fundamentação na concepção freireana:

Entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p.148).

Nesta linha de raciocínio, é imprescindível e necessário diferenciar as formas de avaliação, no âmbito da EJA. Torna-se eminente a importância da formulação de estratégias avaliativas que não sejam autoritárias, discriminatórias, abusivas e que não se reduzam a uma simples mensuração de conteúdos, mas que contemplem o desenvolvimento do aluno na íntegra, como ser social e cidadão.

A construção coletiva e colaborativa de estratégias avaliativas promove a autonomia por parte de docentes e discentes, e pode ser uma forma de contribuir para superação do autoritarismo amplamente vigente em nossa sociedade escolar. Permite construir e estabelecer caminhos democráticos para que se implante, coletivamente, um processo ensino/aprendizagem/avaliação amplo, processual e emancipatório.

Essa democracia nos aponta para igualdade de condições, cada uma em seu tempo. Fato este que não ocorrerá se não houver conquista de autonomia e a reciprocidade respeitosa das relações educador/educando. Ele, Paulo Freire (1978, p. 12) diz que não se ensina democracia, só se aprende democracia vivenciando-a no seu dia a dia. O autor afirma ainda que [...] “o homem incorpora o saber democrático experimentalmente e existencialmente”. Em uma avaliação pautada no diálogo supõe-se que o aluno poderá se sentir mais valorizado, favorecendo sua interação tanto com o professor como com os demais personagens que interagem no espaço escolar e, deste modo, estará promovendo a sua participação.

Assim, segundo Villas Boas (2005), a avaliação ganha outro intento, outro propósito, pois se vincula à noção de que o aluno goza de certa autonomia, ele é autor e produtor da sua aprendizagem, ao invés de visar somente à nota e à aprovação. Também, neste sentido, o

educador deveria analisar e re-significar as suas práticas educativas e os paradigmas da avaliação da aprendizagem, para que o conhecimento do educando venha ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo.

Esta proposta de avaliação democrática difere da educação tradicional, pois rejeita a dependência dominadora, que inclui dentre outras a relação de dominação do educador sobre o educando (FREIRE, 2003).

Ainda nesta perspectiva, acreditamos que a maioria dos educadores brasileiros deva utilizar a avaliação para a sua principal finalidade que, segundo Vasconcellos (2006), seria “ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a *aprendizagem* por parte de todos os alunos” (p.57, Grifos nossos). E para ele, “o sentido maior da avaliação é: *avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor*” (p.57, Grifos nossos). Deve-se avaliar quando houver interesse em aperfeiçoar o ensino, principalmente, no sentido de ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nesse sentido, a avaliação assume uma perspectiva orientadora e colaboradora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Visando aprofundar um pouco mais o debate e a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, importa-nos repensar as práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvida pelos professores de Matemática, de Física, de Química e de Biologia do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Goiás (IFG) Câmpus Jataí, e a direta relação com os alunos, suas concepções e expectativas.

O que pretendemos com esta investigação, pode ser expresso pelas seguintes questões: Quais concepções de avaliação norteiam as práticas avaliativas dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia que atuam no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na Modalidade PROEJA do IFG Câmpus Jataí? De quais práticas avaliativas os professores se utilizam? Há coerência entre concepções declaradas, práticas avaliativas desenvolvidas, projeto do curso e planos de ensino no curso em questão? A forma como o professor concebe e aplica a avaliação, reflete sua formação acadêmica e as representações construídas em sua trajetória profissional? Caracterizar e identificar as percepções da avaliação da aprendizagem na visão e perspectiva dos alunos, os possíveis desdobramentos causados por esta relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores. Estas práticas avaliativas atendem às expectativas dos alunos e professores? Assim, o objetivo geral desse estudo foi:

Diagnosticar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas na perspectiva de alunos e professores, as normas que norteiam esta relação e o trabalho docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretariado na modalidade PROEJA do IFG Câmpus Jataí.

Para alcançar esse objetivo principal os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Co-avaliar as ações mobilizadoras na realização das práticas avaliativas utilizadas pelos docentes (Matemática, Física, Química e Biologia), verificando a coerência entre concepções declaradas e desenvolvidas, segundo a concepção dos próprios professores, considerando sua formação e tempo de experiência como docente, analisando como estes pressupostos se relacionam com a prática pedagógica.
- Co-caracterizar e identificar as percepções da avaliação da aprendizagem na visão e perspectiva dos alunos, os possíveis desdobramentos causados por esta relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores.
- Promover a reflexão ante os instrumentos de avaliação disponíveis bem como sobre os que serão criados a partir da ação colaborativa.
- Elaborar e pilotar um Roteiro de Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no PROEJA, o que se configurou como o produto da dissertação.

## **2. Metodologia**

Dado a problemática desta pesquisa, nosso estudo se pautou em uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986), as características desse enfoque metodológico são: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta; os dados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

O desenvolvimento se deu por meio de uma pesquisa-ação (FRANCO, 2005) tendo como principais instrumentos de coleta de dados; Grupo Focal (GATTI, 2005) e questionários semiestruturados, contendo questões mistas (fechadas e abertas), realizadas com os dois grupos de sujeitos envolvidos nesta pesquisa; e dados documentais (Projeto do curso, Planos de Ensino e Instrumento de avaliação dos professores), uma forma de investigação que nos permitiu a compreensão e interpretação de algumas questões educacionais envolvendo a avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos educandos e docentes, envolvidos nesta pesquisa, por meio da análise de conteúdos (BARDIN, 2011).

Na operacionalização desta pesquisa, o grupo focal foi realizado com dois grupos distintos: um de professoras e outro de alunos. O primeiro composto por quatro docentes do Curso de Secretariado do IFG Câmpus Jataí, sendo eles os responsáveis pelas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. O segundo, composto por nove discentes da primeira turma do referido curso. A aplicação da técnica ocorreu no período de 28/09 a 06/11/2014.

### **3. Resultados**

Através das análises dos questionários e dos grupos focais aplicados a alunos e professores, verificamos que os professores acreditam que a principal função da avaliação é, ou deveria ser um fator de motivação e diagnóstico da aprendizagem, para readequar estratégias e métodos a serem empregados nos diversos conteúdos, enquanto que para as alunas a avaliação serve para estimular e diagnosticar o nível da aprendizagem em que se encontram, superando o tradicionalismo por efetuarem e utilizarem, segundo seus depoimentos uma avaliação contínua, formativa, emancipatória e democrática.

Em relação ao que pode ser modificado e atualizado no processo de avaliação para o PROEJA, os professores abordaram principalmente que as avaliações deveriam ser um momento de reflexão conjunta entre professores e alunos, na medida em que isto reflete diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e que uma ação coletiva e colaborativa seria um grande avanço para a conquista da autonomia e da democracia escolar, refletindo em passos gigantes na busca por uma avaliação mais justa e equitativa.

As alunas consideram que a avaliação é importante no processo ensino-aprendizagem e aprovam como os professores avaliam, se sentem bem, e gostam da maioria dos professores, mas ressaltam que alguns professores não estão preparados para trabalhar e conviver com a realidade do público de EJA.

Este trabalho nos possibilitou uma reflexão das diferentes formas de como o processo avaliativo é abordado por professores e alunas. Durante a análise dos dados para confirmar e ratificar alguns conceitos, acabamos por adentrar também na análise do projeto do curso e dos regulamentos ampliados da instituição, onde ressaltam como devem ser efetuados e aplicados os processos avaliativos. Podemos afirmar que são coerentes e que o projeto do curso de secretariado é bem democrático e dá autonomia para que os professores efetuem suas avaliações.

Para ensinar aos jovens e adultos, o professor enfrenta várias dificuldades, como pouco tempo efetivo de aulas, tendo a necessidade de priorizar conteúdos e metodologias.

Outra questão está relacionada à diversidade em sala de aula, uma vez que, um de seus desafios consiste em lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e também quanto às expectativas dos alunos em relação à escola.

Pelos dados coletados nos questionários e, especialmente nas sessões do grupo focal, podemos perceber a importância de se propiciar aos professores momentos para o aprofundamento teórico, para a troca de experiências, para o estudo de caso, para o planejamento integrado.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve possibilitar a construção de conhecimentos, competências e habilidades para que ele possa desempenhar seu papel com excelência, assumindo um compromisso a favor dos excluídos, em um processo contínuo e permanente na formação de sujeitos críticos e participantes do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a formação continuada para aqueles que já se encontram atuando é imprescindível, quando o que se pretende é a inclusão de todos os alunos-cidadãos, através de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Das observações que desenvolvemos, podemos afirmar que sobre o cotidiano do aluno e da classe de EJA, faz-se vital destacar que o professor precisa estar atento às necessidades de aprendizagem dos mesmos e buscar conhecer a sua origem, seus hábitos, sua realidade social e cultural.

Consideramos extremamente importante a devolutiva para a comunidade escolar, que além de ter contribuído com dados para a realização desse trabalho, carece de recursos pedagógicos direcionados às suas necessidades educacionais, extensivos também por uma questão colaborativa e ética, se tratando de um trabalho de interesse para os segmentos que trabalham com EJA e mobilizam essa modalidade de ensino, muitas vezes movidos pelo ideal, mas de forma precarizada e sem o devido reconhecimento e valor.

Destacamos que a contribuição dessa pesquisa para o conhecimento da realidade do PROEJA, é a de fortalecer um campo de estudo que viabiliza a efetivação de políticas públicas educacionais para EJA, principalmente os vinculados ao processo ensino-aprendizagem-avaliação, que insira esses sujeitos na verdadeira condição de cidadania, destacando, ainda, a necessidade de um olhar mais atento de todos os segmentos envolvidos para trazer e permanecer com esses sujeitos até integralizarem o curso e poder dar prosseguimento aos seus estudos; enfim, é primordial não só oferecer condições de acesso à educação pelas camadas desfavorecidas economicamente, mas a garantia de sua permanência na escola, com êxito e eficácia.

#### 4. Considerações finais

Por fim, dar voz a professores e alunos foi altamente importante e significativo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem-avaliação no PROEJA, vale destacar o quanto este trabalho e as respectivas análises contribuíram para reivindicar novas formas e processos avaliativos feitos pelos alunos e legitimar práticas diferenciadas que vem sendo implementadas pelos professores no curso PROEJA investigado, tais como buscar a contextualização do conteúdo, investir na autoestima dos alunos e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos adultos.

Levando em conta as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites e possibilidades dos sujeitos da EJA, verificamos que há um grande desafio a ser enfrentado por todos. Vivenciamos certa inquietação por docentes e discentes em relação às práticas que simplesmente examinam e rotula o aluno, o que no nosso entendimento é um avanço na conscientização de como deve ser o processo avaliativo que leve de fato a inclusão e a efetivação do relacionamento, estabelecendo um canal permanente de diálogo.

Constatou-se nos discursos o desejo dos professores e alunos de romper com as práticas inerentes ao modelo liberal conservador, mas sua efetivação prática, não acontece plenamente, pois somente aos poucos esta visão esta sendo superada, com a participação e construção conjunta e colaborativa de docentes e discentes. As concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores e alunos são contraditórias e incoerentes e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos.

Os principais elementos da dissertação foram transformados em um produto final, qual seja uma apostila, contendo uma linha do tempo da avaliação no Brasil e um roteiro de avaliação, construído de forma colaborativa em ações diretas envolvendo professores e alunos; que atenda basicamente o público do PROEJA, e que possa favorecer a prática pedagógica no interior da escola e além-muros, dando subsídios por meio de situações e instruções que problematize a avaliação no PROEJA em sentido amplo, diagnóstica, processual, formativa e emancipatória bem como pontuando a importância da formulação de estratégias avaliativas que contemplem o desenvolvimento do aluno como ser social e cidadão, possibilitando uma abordagem significativa que possa trabalhar a avaliação nessa mesma linha.

## 5. Referências

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria! ? Em minha sala de aula**. Fascículo 12, 2º Edição, Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2011.

BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal RN, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 8º Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: **Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

LUCKESI, C. C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. IP – Impressão Pedagógica, Curitiba, n. 36, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

RIAL, A. C. P. Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, p.1-7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-2794--Int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Omnilateralidade**. 2a. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P.A. e NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.