

## ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### Teaching and Teacher Training: contributions of the master's degree to teaching-learning and assessment

Ana Jessyca da Silva Lima<sup>1</sup>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil

Antonio Jhonata de Oliveira Lima<sup>2</sup>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil

#### Resumo

O relato de experiência ora proposto nasce da componente curricular Metodologias do Ensino, do Programa de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB-IFCE), com base na proposição de uma atividade para refletirmos sobre os conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação. Dessa forma, orienta-se para a seguinte problemática: Como transformar a prática docente a partir do espaço de pesquisa e reflexão no mestrado? E debruça-se sobre o seguinte objetivo: relatar as contribuições do mestrado para a transformação da prática docente, com ênfase na compreensão dos conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação. Metodologicamente, adota o relato de experiência como ponto de partida para tecer as reflexões a partir de um olhar qualitativo, que caminha pelas vias da análise interpretativa. Sua relevância consiste em evidenciar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no mestrado, favorecer a construção do pensamento docente reflexivo e apropriar-se de suas contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas comprometidas com o ensino, a aprendizagem e a avaliação consciente.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Avaliação. Formação Docente.

#### Abstract

The experience report originates from the curricular component Teaching Methodologies, within the Master's Program in Teaching and Teacher Education (PPGEF-UNILAB-IFCE). It is based on the proposition of an activity designed to encourage reflection on the concepts of teaching, learning, and assessment. Accordingly, it is guided by the following central question: How can teaching practice be transformed through spaces of research and reflection in the master's program? Its main objective is to report the contributions of the master's program to

---

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN); Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF). Pedagoga (UNILAB) e mestranda no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante (PMSGASME). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8666007752446113>. E-mail: [jessycalima8974@gmail.com](mailto:jessycalima8974@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1049-8231>

<sup>2</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN); Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF). Pedagogo (UNILAB) e mestrando no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE). Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF/SME). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3584687157452357>. E-mail: [lima.ajo2706@gmail.com](mailto:lima.ajo2706@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5144-1901>





the transformation of teaching practice, with emphasis on understanding the concepts of teaching, learning, and assessment. Methodologically, it adopts the experience report as the starting point to develop reflections from a qualitative perspective, grounded in interpretative analysis. The relevance of this work is evidence highlighting the theoretical and practical knowledge acquired throughout the master's program, fostering the development of reflective teaching, and drawing on its contributions to promote critical-reflective practices committed to teaching-learning and conscious assessment.

**Keywords:** Teaching-learning. Assessment. Teacher training.

## 1 Introdução

No Brasil, as dinâmicas que regem nosso sistema educacional são intensamente marcadas por tensões sociais, culturais, de gênero, de raça, dentre outros marcadores próprios da sociedade brasileira, e exigem da prática docente constante reflexão e ação acerca do ato de ensinar, aprender, bem como dos meios avaliativos utilizados acerca do processo pedagógico. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, precisa estar alinhado com o contexto no qual se insere na busca por uma educação emancipatória.

Para alcançar o patamar de uma educação realmente engajada na formação emancipatória dos educandos, faz-se necessário olhar para a base que sustenta a prática educativa, isto é, o professor e sua práxis, que não é neutra, mas politicamente posicionada. Isto significa que o docente precisa apropriar-se dos processos constitutivos do fazer pedagógico, percebendo que sua forma de os conduzir impactará de forma direta na formação crítica e integral do educando.

Por ser um elemento balizador da educação, o professor ocupa um espaço de suma importância neste movimento de ensino-aprendizagem, dado que ele não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador do processo consciente e intencional da prática docente. Portanto, é necessário ter clareza no que tange o ser e fazer docente (ensinar-aprender-avaliar).

O relato de experiência ora proposto nasce da componente curricular *Metodologias do Ensino*, com base na proposição de uma atividade para refletirmos sobre os conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação. Neste exercício, as experiências relatadas no presente trabalho limitam-se não apenas às reflexões



realizadas na mencionada componente curricular, mas também às diversas imersões e caminhos que perfazem nossa trajetória dentro do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (mestrado profissional), que traz, durante toda a estrutura curricular, as relações intrínsecas entre ensino-aprendizagem e avaliação.

Dessa forma, o relato de experiência orienta-se para a seguinte problemática: Como transformar a prática docente a partir do espaço de pesquisa e reflexão no mestrado? E debruça-se sobre o seguinte objetivo: relatar as contribuições do mestrado para a transformação da prática docente, com ênfase na compreensão dos conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação.

Assim, a relevância deste relato de experiência contribui para evidenciar determinados conhecimentos teóricos e práticos para a atuação docente decorrentes dos estudos no mestrado; auxilia na construção do pensamento professor-reflexivo; e na apropriação das contribuições teórico-práticas do mestrado para a construção de ações crítico-reflexivas que sejam comprometidas com o ato de ensino-aprendizagem e avaliação de forma consciente.

## 2 Metodologia

O presente trabalho adota o relato de experiência como ponto de partida para tecer as reflexões a partir de um olhar qualitativo, que caminha pelas vias da análise interpretativa, isto é, essa modalidade investigativa “[...] é própria para situações que envolvem pequenas populações, pretendendo adentrar as informações, interpretar significados, narrar situações, descrever processos culturais e/ou institucionais” (Eiterer; Medeiros, 2010, p. 13).

As reflexões e ponderações surgem nas situações singulares nos diversos momentos de curso nas componentes curriculares do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), no qual estão vinculadas duas instituições de ensino superior: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).



A partir de uma experiência na componente curricular de Metodologias do Ensino, em que nos foi solicitado pelo docente da disciplina, a produção de um trabalho avaliativo em que pudéssemos discorrer acerca dos fenômenos de ensino-aprendizagem e avaliação. Posteriormente, sendo apresentado para a turma da referida componente.

Entre discussões e colaborações da turma, percebeu-se a valorização das reflexões, trajetórias e ressignificações dos conhecimentos acerca do tripé ensino-aprendizagem-avaliação, que permeava nossas práticas sociais antes mesmo de adentrarmos ao programa de mestrado. No entanto, foi somente a partir da experiência do curso de pós-graduação que nos foi possibilitado imergir e melhor compreender tais processos fundantes do ato de educar.

### **3 Docência em contexto: atuação e desafios**

As mudanças ocorridas no contexto social e educativo no final do século XX fizeram emergir uma série de desafios que levaram à adaptação do professorado a essa nova realidade. Avanços como a crítica rigorosa ao modelo de racionalidade técnica-formativa, a formação mais aproximada das instituições educativas e a necessidade de formar um professor teórico-pesquisador com maior conhecimento sobre sua prática reflexiva ganharam espaço (Imbernón, 2022).

O Brasil, país conhecido pela riqueza de diversidade étnico-racial, regional, cultural e econômica, enfrenta muito fortemente o fenômeno complexo e histórico da desigualdade social. Neste cenário, a formação de professores necessita de habilidades teórico-práticas alinhadas ao exercício de uma profissão crítica e politicamente posicionada, sem as quais a prática docente se esvaziaria de sentido. Assim, a formação continuada de professores apresenta-se como caminho essencial para que este profissional reflita e ressignifique sua prática docente, formando-se assim enquanto professor reflexivo.

Garrido e Ghedin (2002) orientam que um professor reflexivo é um profissional que alinha teoria e prática. Ele reflete sobre sua ação enquanto ensina, e a isto chama de “reflexão na ação”, e, após ensinar, “reflexão sobre a ação”. Esse professor não





está preocupado somente com o saber teórico, mas também com associação à prática, entendendo que sua práxis deve ser contextualizada.

A atuação deve ser ética, na busca pela superação das desigualdades sociais através da educação. No entanto, este profissional deve ser capaz de tomar decisões, lançando mão de sua consciência política, cultural, estética e étnica. Por isso, é necessário que aprenda a tomar decisões. A autonomia torna-se uma das principais características do professor reflexivo no Brasil.

Para garantir a formação do professor reflexivo, é necessário que este profissional passe por constantes formações. No entanto, essas não devem visar formar profissionais técnicos, mas dialogar com as dinâmicas sociais da sociedade e dos educandos.

Debruçando-se sobre os desafios impostos pelas novas formas de organização educacional vigentes no país, como a demanda que o mercado capitalista impõe ao trabalho do professor, Garrido e Ghedin (2002) apontam para o acarretamento de um ônus, dada a necessidade de formação continuada do professorado, que tem dialogado diretamente com a aquisição de competências, relegando a segundo plano a pauta nos saberes, conhecimentos e qualificação docente.

Neste sentido, a busca por uma formação embasada no desenvolvimento de competências poderia estar anunciando um novo tipo de neo-tecnicismo, dando espaço para uma prática docente impregnada pelos conceitos capitalistas.

Diante desse cenário, o ingresso em programas de pós-graduação a nível *stricto sensu*, enquanto espaço que dialoga com o ensino-pesquisa-extensão, possibilita ao professor um olhar atento e melhor posicionado, dando-lhe espaço para problematizar as dinâmicas da realidade social e desenvolver suas próprias estratégias pedagógicas.

No entanto, os conhecimentos elaborados e desenvolvidos no âmbito acadêmico comumente não dialogam ou extrapolam os espaços formais da universidade, a ponto de não alcançar a realidade e o cotidiano da vida escolar, verdadeiro laboratório do professor. Portanto, pensa-se na relevância da apropriação das contribuições do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação





Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE) para transformar práxis docente a partir da reflexão dos conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação, fundantes do ato de educar.

#### **4 Aprendizagens e reflexões no percurso do mestrado: a concepção de ensino-aprendizagem e avaliação.**

As componentes curriculares do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE) têm nos convidado, de forma obrigatória, a viajarmos por um percurso teórico-metodológico para que possamos entender conceitos estudados nos campos do Ensino e Formação Docente; Currículo e Avaliação Educacional; Pesquisa Aplicada à Educação; Metodologia do Ensino; e Estágio e Docência. A cada passo que damos com as leituras, seminários, debates, práticas e elaboração de estruturas de aulas, seja para o contexto do Ensino Superior ou Educação Básica, continuamente somos chamados para pôr em prática, de forma refletida, os conceitos de ensino-aprendizagem e avaliação.

O ensino-aprendizagem e a avaliação ultrapassam o ambiente escolar, sendo práticas presentes desde os primórdios da humanidade. Por meio da observação, experimentação e imitação, os seres humanos difundiam, aprimoravam e perpetuavam conhecimentos. A descoberta do fogo, por exemplo, resultou de um processo sistemático de tentativas e erros, onde os ancestrais observaram fenômenos naturais e experimentaram formas de controlar as chamas. Por meio da comunicação e linguagem, os hominídeos repassavam esses conhecimentos: avaliavam técnicas, ajustavam métodos e ensinavam os pares, consolidando o aprendizado e sua aplicação. Com o passar do tempo, as percepções de ensino-aprendizagem e avaliação foram tomando novas formas, alinhando-se às suas referentes épocas.

Com relação à concepção de ensino-aprendizagem, compreendemos que Paulo Freire (1996), nos capítulos intitulados por “Não há docência sem discência” e “Ensinar não é transferir conhecimento”, que o processo de ensino deve ser visto como uma via de mão dupla, em que há constante troca de saberes entre quem ensina e quem aprende. O professor não é alguém que educa de forma bancária, mas um





sujeito que aprende no decorrer do processo, aberto às novas experiências e aprendizagens, sobretudo na interação cotidiana com os educandos.

Nesse movimento, a docência se constrói como espaço de diálogo e de crescimento mútuo. É nesse sentido que Freire apresenta, ao longo dos capítulos citados, elementos indispensáveis à formação docente, pautada por uma cosmovisão progressista e sustentada em práticas educativas voltadas para o diálogo, a criticidade e a construção coletiva do conhecimento.

A mediação pedagógica do conhecimento estrutura-se na dimensão do processo de ensino-aprendizagem, além de constituir o ato de educar nos espaços formais. Assim, a prática docente e a experiência discente encontram-se nas encruzilhadas da educação, podendo ser compreendidas como parte das interações sociais, nas quais o professor tem a função de mediar e potencializar as condições para que o público estudantil avance na aquisição e consolidação do conhecimento. Para tanto, ensinar e aprender rompe a barreira de uma mera transmissão de saberes, dado que configura-se como ações em que o educador aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender.

Fundamentada nessa compreensão, a prática de mediação do ensino-aprendizagem assume o caráter reflexivo, crítico e intencional, no qual articula, de forma contínua, os saberes e vivências do conhecimento de mundo dos estudantes. Em outras palavras, a função pedagógica do docente visa uma organização e orientação no ato de ensinar (e aprender), considerando os conteúdos escolares e as condições socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo (Libâneo, 2012). Ao passo que a docência e a discência surgem alinhadas a um diálogo que articula o processo de formação, que reconhece a diversidade e a experiência como promotoras da significativa aprendizagem, relacionada à emancipação e reflexão.

A concepção do sentido de ensino-aprendizagem do docente fornece subsídios acerca do ato de educar. Cada teoria pedagógica interpreta uma realidade que, de certa forma, se propõe a intervir no cenário de atuação comportamental, cognitiva, social, afetiva e crítica do educando.

Para compreendermos melhor esses aspectos e sua relação entre teoria e prática, partimos de uma ação que orienta continuamente o processo de ensino-



aprendizagem: a avaliação. Esta, por sua vez, não se limita à quantificação de resultados, mas constitui um espaço de reflexão sobre a concepção de sociedade, do sujeito e da educação. Entretanto, historicamente, a perspectiva tradicional de avaliação concentrou-se na mensuração como sinônimo de avaliação na educação, além de responsabilizar exclusivamente os estudantes.

Nesse equívoco conceitual, destaca-se um aspecto que educadores e educadoras devem refletir e incorporar nas aulas: a diferença entre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem. Na perspectiva de Vianna (1927), a avaliação educacional não deve ser entendida como um campo teórico consolidado, mas como um conjunto de abordagens mutáveis e sistemáticas que auxiliam nas tratativas na educação. Ou seja, explica fenômenos, identifica causas, orienta decisões e promove resultados.

Avaliar no processo de ensino-aprendizagem configura-se como um processo sistemático, que, ao longo da história, é marcado por equívocos que causaram uma aplicação imprecisa. Quando observamos a história da avaliação educacional, Ralph Tyler (1981) merece uma atenção especial, visto que é reconhecido como o “pai da avaliação educativa”.

Na década de 1940, Tyler propôs uma organização do ensino orientada por objetivos, pautada na continuidade e na integração, conferindo centralidade à relação entre os comportamentos esperados, as situações de aprendizagem e os processos avaliativos. Sua formulação inaugura a chamada segunda geração da avaliação, que supera a fase inicial, restrita à mensuração, e abre caminho para abordagens mais complexas, como o julgamento (3ª geração), a negociação (4ª geração) e o empoderamento (5ª geração).

A avaliação educacional é concebida como prática plural e dinâmica, que ultrapassa os limites da escola e se configura como processo emancipador e transformador, voltado não apenas à verificação de resultados, mas sobretudo ao acompanhamento sensível do percurso formativo, favorecendo a superação de dificuldades e a construção de aprendizagens significativas (Tyler, 1981).

Para Luckesi (2013), a noção de avaliação é nova, mas a noção de exame é antiga. Os professores carregam consigo uma concepção teórica e prática do sentido

e estruturação da avaliação da aprendizagem. Frente a isso, a necessidade de reestruturar a avaliação torna-se latente dentro dos espaços escolares e, conseqüentemente, na dinamicidade pedagógica das práticas. Isto é, necessita-se enxergar a avaliação da aprendizagem enquanto parte do processo, enquanto diagnóstica, formativa e somativa.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (Luckesi, 2005, p. 84)

Ao compreendermos a avaliação intimamente relacionada com a sua dimensão diagnóstica, formativa e somativa, para a promoção da inclusão de forma geral, exige-se a apuração de um olhar atento para a estrutura curricular que orienta as práticas no ensino-aprendizagem, tomando um posicionamento de que essas devem ser acompanhadas de problematizações e ressignificações com base no documento que orienta as ações no espaço escolar: a estrutura curricular.

O currículo é uma palavra que tem origem no latim (*curriculum*) e que, com base em um progresso histórico, tem um percurso marcado por diversas definições que nos levam a uma incerteza do que seria esse sentido. Concomitantemente, estabelece uma noção básica para edificarmos a sua aplicabilidade. Para isso, Sacristán (2013) contextualiza momentos em que nos faz perceber que esse currículo tem um sentido duplo, em que, de um lado, acredita-se que ele carrega uma noção de trajetória exclusivamente profissional; de outro, nos é mostrada uma construção de um plano de carreira ligado diretamente aos âmbitos estudantis.

Sacristán nos faz perceber uma semelhança nesse pensamento dicotômico sobre o currículo: os dois sentidos, basicamente, representam uma expressão e proposta de organização dos segmentos e fragmentos de determinados conteúdos.



Ao ser incorporado no universo escolar, o currículo estabelece ideias de organização, incluindo, na instituição, a necessidade de *classes*, *métodos* e *graus*, dado que essas ideias facilitam os processos de aprendizagem, fazendo com que se agrupem os sujeitos, para facilitar o regimento dos alunos; métodos para estruturar e proporcionar sequências ordenadas de exercícios; e grau para estabelecer o tempo que ocorrerá o processo gradativo de escolarização (Sacristán, 2013).

Dessa maneira, o currículo é pensado para propagar conceitos e estudos sobre determinados conhecimentos, estabelecidos por uma determinada camada populacional, baseando-se em interesses ideológicos e políticos. Portanto, com os diversos paradoxos institucionais e curriculares, podemos considerar, em meio a diversos questionamentos, que o currículo é uma ferramenta de poder, não neutra, que sempre pauta epistemologias que servem de base para moldar os pensamentos sociais.

O currículo não se restringe apenas ao âmbito institucional e profissional, mas permeia todas as relações entre sujeitos e objetos dentro e fora das instituições. Frente a isso, essa ferramenta pauta a disputa e o poder, bem como o ensino-aprendizagem e avaliação, que se inserem em um cenário permeado por tensões.

Na contemporaneidade, o Brasil é marcado pelos desafios da avaliação, que passam pela superação de modelos meramente classificatórios e meritocráticos. Por vezes, esses sustentam-se por interesses políticos e ideológicos, que reforçam a desigualdade e hierarquias históricas na instituição escolar. A exemplificação adequada para essa centralidade é o caso das avaliações de larga escala, que ocupam espaços significativos na rotina escolar, mas deslocam-se de momentos que deveriam ocorrer de forma significativa na escola. Embora esses ofereçam informações para construir-se indicadores, reduzem a complexidade da aprendizagem apenas a números.

## 5 Considerações finais

O diálogo entre ensino-aprendizagem e avaliação deve acontecer de forma contínua, compreendendo que esses refletem escolhas epistemológicas e





posicionamentos éticos e políticos, gerando a capacidade de estreitamento ou ampliação dos caminhos na educação. Assim, a construção ideal para superação de todos os equívocos conceituais é vista a partir de práticas de ensino-aprendizagem e avaliação emancipadoras, críticas e afrocentradas, dado que a escola e os estudantes demandam diagnósticos e formações pensando seus contextos de identidade cultural, pluralidade de saberes e oportunidades para uma aprendizagem inclusiva e ativa, fortalecendo uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e transformadora.

Desta forma, podemos pensar o ensino-aprendizagem-avaliação como atos intrínsecos da ação de educar. Este tripé constitui os processos vitais para a prática docente, sem os quais o trabalho pedagógico perderia todo o sentido. De fato, se olharmos com atenção para os primórdios da história da humanidade, podemos presumir que tudo o que sabemos hoje acerca da nossa própria existência deu-se sumamente por meio de ensino-aprendizagem, como também da avaliação, que ao longo dos anos tomaram concepções e perspectivas diversas, alinhando-se a seus contextos sócio-históricos e culturais.

## Referências

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 90, 199.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo : Cortez, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2013.

e-ISSN: 3085-8666

© 2024 by Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International





PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimero. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimero et al. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 15-35.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 7. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, p. 192, 2000.

