

A avaliação no ensino superior

Araci Asinelli da Luz*

O paradigma é a mola mestra de cada época. É a sombra que está por trás do mundo que se nos apresenta. Ele não é o mundo. É uma criação humana para viver o mundo. Assim, se o paradigma é uma produção humana, então é passível de transformação. Mude-se o paradigma e mudamos o mundo, pois que a nossa forma de ver o mundo estará diferente. (MIGLIORI, 1993)

A questão da avaliação tem sido amplamente discutida no campo educacional e cada vez mais surgem novos questionamentos. Interessante lembrar que geralmente não se tem dúvidas para responder ao por que avaliar. A resposta é quase sempre a mesma: “verificar o que o aluno aprendeu”. No entanto, esta e tantas outras questões merecem uma reflexão mais profunda.

Quando se coloca a importância da verificação da aprendizagem do aluno, todo o processo vem à tona e precisa ser desvelado para se entender a avaliação neste contexto.

Neste estudo, vamos nos deter a refletir a avaliação no campo universitário, sob a égide de um processo de ensino-aprendizagem significativo, partindo do pressuposto de que, no âmbito de nossas discussões, a concepção de avaliação enquanto instrumento de poder do professor encontra-se superada.

* Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná.

Kenski (1994) comenta que o ato de avaliar é uma atitude permanente no cotidiano das pessoas. Todo objeto de nossa observação sofre, de imediato, um julgamento de valor, seja ele relativo à qualidade ou seja um juízo de existência, que se dá pelos dados empíricos da realidade que se tem presente.

Na sala de aula o ato permanente de avaliar ocorre pelas relações entre posicionamentos diferentes, mas não necessariamente contraditórios: o do professor e o do aluno. O aluno avalia o professor o tempo todo: sua aparência, suas atitudes frente à turma, em relação ao mundo, em relação ao conhecimento, aos procedimentos frente à matéria que ensina etc. É um comportamento de avaliação espontâneo, mas que normalmente não é compartilhado. O professor, no entanto, deve emitir juízo de valor em relação ao aluno, tendo como ponto de partida as suas expectativas frente ao seu desempenho. Normalmente o que se vê é um comportamento de avaliação, embasado numa concepção de certo ou errado e de seu sentido particular de verdade. É justamente este comportamento fragmentado de avaliação de professor e de aluno que se pretende refletir.

Optar por uma educação transformadora significa renunciar aos posicionamentos tradicionalmente assumidos frente ao ensino. Segundo Kenski (1994), a avaliação efetiva se dá durante todo o processo de ensino, nas relações dinâmicas da sala de aula e que deve orientar as tomadas de decisão frente ao conhecimento. Portanto, o clima de sala de aula deve ser favorável à participação de todos.

É nas relações cotidianas entre professor e aluno que vai se dar a aprendizagem. Dessa interação vão surgir condições mais efetivas para que ambos possam ser capazes de se avaliar, de avaliarem o conteúdo em questão e de tomarem decisões quando ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem. (Kenski, 1994, p.140)

É preciso não esquecer: professor e aluno são parceiros nessa relação. Assim, a concepção de avaliação da aprendizagem deve ultrapassar os limites de explicitar sobre a aprendizagem do aluno, sem dúvida o foco principal e de exigência formal. Pode também responder ao desempenho do professor no processo de ensinar e à qualidade e operacionalidade do plano de ensino enquanto diretriz que permite o elo com os objetos institucionais.

Se assim for, a avaliação estará ligada a um contexto que permite a individualidade do professor, sua relação com cada aluno em particular e com a classe como um todo, bem como a percepção das condições históri-

cas em que se dá cada situação. Espera-se que, deste modo, a avaliação possa colaborar na visualização da coerência do trabalho pedagógico com um possível projeto educativo da escola que deve ter por objeto o atendimento das necessidades e interesses do aluno, garantindo-se o acesso às informações que lhe permitam a sua construção do conhecimento, a formação de consciência crítica e o exercício da cidadania. Kenski (1994) refere-se à possibilidade de libertar-se da “fragilidade e impotência diante do poder e da dominação.” (p. 136).

Machado (1995) chama a atenção para uma dimensão de natureza epistemológica da avaliação que, se não considerada, pode frustrar as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo. “A avaliação é tributária de uma concepção de conhecimento, irradiada pela escola, e do estabelecimento de um novo feixe de relações constitutivas entre as noções de avaliação, medida e valor” (p. 263).

Sem dúvida nenhuma, a avaliação educacional refere-se a, em algum momento, verificação do conhecimento. Bordenave (1977) utiliza o termo *medida* para significar a determinação dos aspectos qualitativos e quantitativos do comportamento do aluno, realizada pelo professor. Explicita que esta tem duas funções principais na escola: “função de acompanhar o processo de aprendizagem, diagnosticando-a e controlando-a e a função de selecionar e classificar estudantes para aprendizagem” (p. 269).

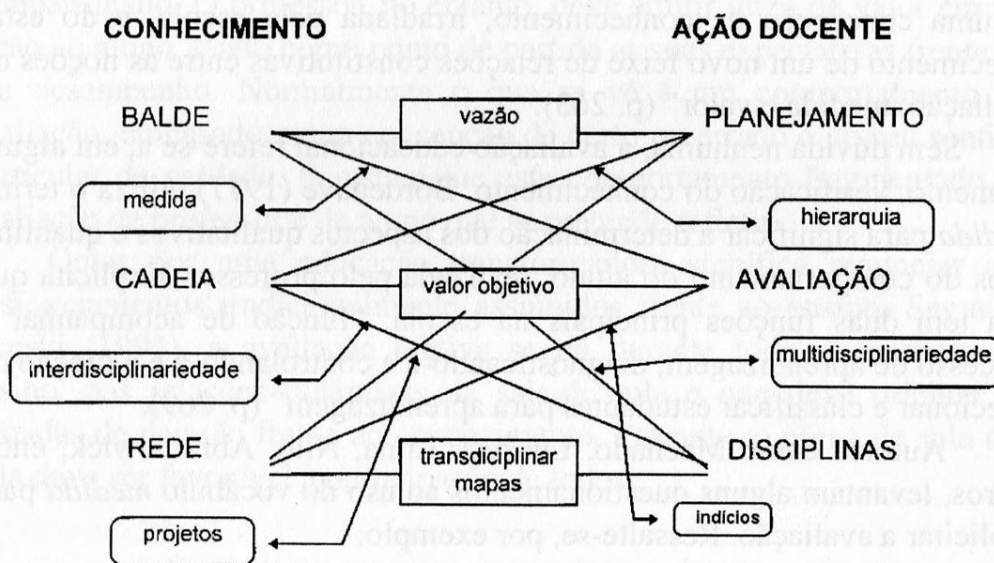
Autores como Machado, Luckesi, Lima, Nilo, Abramowick, entre outros, levantam alguns questionamentos ao uso do vocábulo *medida* para explicitar a avaliação. Ressalte-se, por exemplo:

Quando se concebe o conhecimento como um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente vazio, avaliar torna-se uma tarefa relativamente simples, podendo efetivamente ser associada a uma operação de medição (...) Hoje, a palavra-chave para discutir-se a concepção de conhecimento é, sem dúvida, “construção” e, em termos epistemológicos, quase não existem mais não-construtivistas. Ainda que em sentidos díspares, quase todos entendem que o conhecimento é algo que se constrói. As múltiplas faces da construtibilidade, no entanto, parecem revelar uma incompatibilidade congênita com a idéia de medida do conhecimento, ou de avaliação como medida. (Machado, 1995, p. 265).

Machado propõe a metáfora da rede, para explicar o complexo do *conhecimento* e se contrapor à concepção cartesiana do mesmo, como elos de uma cadeia, caracterizada pela hierarquização de informações-conhecimentos que são transmitidas no processo de ensino. A idéia de rede traz novas palavras-chaves para explicitar o processo de construção do conhecimento:

abertura, metamorfose, acentrismo, fractalidade, heterogeneidade, topologia... A grande discussão do momento passa a ser a impossibilidade de separação entre sujeito e objeto, pois esta concepção abraça a idéia de que o conhecimento se dá pelas relações. A essência da avaliação está, portanto, em se discutir o tipo de relações.

De anotações de aula (7/11/95), reproduz-se o esquema apresentado por Machado para representar a íntima relação entre a imagem que se tem do conhecimento e a ação docente, no que se refere às manifestações do planejamento, à avaliação e à compreensão de disciplina (enquanto área do conhecimento).



Interpretando-se o presente esquema, podemos verificar que a concepção de avaliação está intimamente relacionada à concepção de conhecimento que se abraça e está implícita na própria concepção de disciplina pelo professor e, por conseguinte, deve estar claramente informada já na organização do planejamento, fazendo parte de todo o processo e não como um momento estanque, indissociado.

Posto isto, verifica-se:

1. Metáfora do conhecimento como *balde*, ou seja, o aluno deve ser “enchido” com a maior quantidade de informações possíveis. Por este modelo, o currículo escolar privilegia a idéia de programa, de rol de conteúdos, que devem ser “vencidos” durante o ano letivo ou módulo disciplinar. Neste caso, é possível a concepção de multidisciplinaridade, ou seja, o

máximo de disciplinas possível, cada uma contribuindo com um conjunto de informações (conhecimentos transmitidos), mesmo que elas não se comuniquem entre si; o aluno fará ligação *a posteriori*. Para este modelo, a idéia de medida, para representar a avaliação, é plenamente viável e coerente, pois, por diferentes instrumentos pode-se verificar o quanto de informação possui o “balde” e o quanto falta para enchê-lo. Os conteúdos são organizados segundo a idéia de vazão: o quanto cabe num determinado tempo.

2. Utilizando-se a metáfora do conhecimento como *cadeia*, já exige uma idéia de planejar os conteúdos dentro de uma determinada hierarquia, de tal forma a garantir os elos desta cadeia. Na década de 70, com os objetivos de Bloom, verificou-se fortemente esta concepção. Antevê uma idéia de valor ligado aos objetivos que norteiam a avaliação, prevendo, portanto, uma noção de aproximação entre as diferentes disciplinas curriculares.

3. Na metáfora do conhecimento como *rede*, o planejamento está centrado na possibilidade de garantir *projetos de vida* para cada estudante e professor, projetos estes que são construídos em conjunto, a partir do que se convencionou denominar planejamento participativo. A avaliação, neste contexto, não tem uma única mão e nem um único agente de execução. É, portanto, uma ação complexa e que se aproxima do real por meio de indícios fornecidos a cada instante, pelos alunos, por meio de seus desempenhos manifestos, comentados sempre pelo professor, como *feedback*. Neste modelo, a noção de transdisciplinaridade é o que mais explicita a dinâmica que se dá entre as diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, a cada indício de desempenho do aluno, o professor tem o seu indício da qualidade de seu ensino e da operacionalização do planejamento que pode ser alterado.

Com esses comentários, não se está anulando a validade da medida como instrumento de avaliação. Quer-se, contudo, questioná-la como única forma de efetuar a avaliação. Vasconcellos (1993) lembra que a nota ou conceito é uma exigência formal do sistema educacional e deve ser encarada como elemento de referência do trabalho de construção do conhecimento. Para ele, ao se perguntar: avaliar para que? Às múltiplas respostas: atribuir nota, registrar, cumprir a lei, mandar a nota para a secretaria, mostrar autoridade, constatar, verificar, comprovar, selecionar alunos, detectar desvios, só têm valor se entendidas como uma questão política. O importante é “sabermos onde queremos ir”.

Não existe nada de incorreto ou inadequado na utilização de números nos processos de avaliação: é necessário, no entanto, a consciência de que eles resultam de um processo de interpretação, de que eles são indícios valiosos para o reconhecimento de qualidades e competências, de que eles representam os avaliados mas não se identificam com os mesmos (...) No processo de interpretação/valoração, é importante assimilar o caráter subjetivo dos mecanismos envolvidos, em vez de eludí-los ou mascará-los com pretensões de absoluta objetividade. (Vasconcellos, p. 271)

Lima (1993), a partir de Franco, apresenta alguns tipos de avaliação:

- a) objetivismo: representando a corrente quantitativa, mensurável;
- b) subjetivismo: onde há a predominância da atividade do sujeito enquanto “criador da realidade”. Volta-se à apreensão das habilidades já adquiridas, busca compreender os processos cognitivos, questiona os testes padronizados, valoriza a auto-avaliação e os aspectos que interferem na aprendizagem e permite questões abertas;
- c) vínculo indivíduo/sociedade: pensa a avaliação do indivíduo considerando-o na dinâmica da sociedade, integrado numa dimensão histórica. Considera para a avaliação o necessário conhecimento da realidade brasileira e os processos psíquicos do aluno (percepção, pensamento, emoção, etc). (p. 74-76)

Sobre o objetivismo e o subjetivismo da avaliação posiciona-se Machado:

Na contraposição entre objetivismo e subjetivismo, uma falácia costuma viciar as análises: insinua-se que, nas atribuições numéricas valorativas, a alternativa para um objetivismo absoluto seria o subjetivismo radical, onde todas as balizas e os parâmetros se desvaneceriam, instaurando-se um relativismo total. É a falácia do tudo ou nada. (Machado, p. 272)

Se há controvérsias em como avaliar, há um ponto comum entre todos os que se encontram envolvidos com o processo ensino-aprendizagem: a *necessidade da avaliação* e esta com um dimensionamento ético, para reorientar o caminho do ensino-aprendizagem. É preciso se ter claro que na avaliação da aprendizagem o objeto é a avaliação do aluno e esta deve ter como função a sua qualificação e não sua classificação. No entanto, o professor também necessita de resultados da avaliação de seu trabalho, fornecida pelo aluno, devendo para isso, fornecer indícios claros de sua atuação. Portanto, os resultados de uma avaliação precisam ser compartilhados por todos, permitindo a análise crítica da realidade educacional, seus avanços, descobertas de novos problemas, de novas necessidades e de dimensões a serem atingidas e/ou valorizadas.

Abreu e Masetto (1989) afirmam que mais do que concluir, a avaliação deve gerar uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica, re-
vendo-a. Indicam oito aspectos que permitem uma visão de conjunto sobre
avaliação:

1. o processo de avaliação relacionado com o processo de aprendizagem: permite ao processo fornecer dados que possibilitem ao professor e ao aluno acompanharem a evolução do seu aprender, tomando decisões permanentes sobre ele;
2. processo de avaliação pensado: planejado e realizado coerentemente e conseqüente com os objetivos propostos para a aprendizagem – objetivos claros são critérios definidores da avaliação. Este aspecto ressalta a importância do plano de ensino enquanto instrumento de comunicação e lente permanente do que, de que forma, com que e quando avaliar;
3. processo de avaliação contínuo: acompanhar a aprendizagem enquanto processo contínuo, cumulativo e evolutivo, fornecendo *feedback* permanente de tal modo a propiciar revisão e reformulação. A avaliação como processo permite desvios e sua correção;
4. a avaliação contínua permite um reiniciar contínuo até atingir os objetivos: prevê permanentes tomadas de decisão frente aos passos para a aprendizagem, possibilitando a consecução dos objetivos pelo aluno e pelo professor, garantindo ao aluno a aprovação significativa;
5. avaliação em função do aluno: embora toda a avaliação reflita também o desempenho do professor e, até mesmo, o institucional, sua ação principal está centrada na atividade do aluno, não só sob a ótica da realização ou não mas, também, na qualidade da realização;
6. avaliação incidindo também sobre a atividade do professor e do plano de ensino: toda avaliação, quando voltada de forma correta ao processo de ensino, contempla indicadores do desempenho e adequabilidade dos profissionais, das atividades dos alunos e da operacionalidade do plano;
7. avaliação comprometida com seu registro e capacidade de observação pelos sujeitos: sendo a avaliação um processo dinâmico, a observação cuidadosa e criteriosa pelo professor e pelo aluno permite uma mais rápida intervenção, visto que ambos podem trocar idéias permanentes sobre os desempenhos esperados e obtidos. Os registros devem conter o maior número de informações e suas condições de qualidade, evitando que sem isso as orientações se voltem para generalidades. Ampliando-se os referenciais para avaliação, evita-se a ênfase na prova final como única e obrigatória;
8. hetero e auto-avaliação: é importante a avaliação do professor enquanto coordenador das atividades, mas é necessário que ele auxilie o aluno a construir o seu processo de auto-avaliação, podendo ser desenvolvido para isso. Contempla-se, assim, um conjunto de habilidades importantes: observar-se a si mesmo e ao outro, comparar e relacionar seu desempenho com os objetivos propostos, honestidade pessoal, reconhecimento de seus sucessos e fracassos aprendendo com eles, aumentar a auto-estima, entre outros .

Os autores em questão também chamam a atenção para um aspecto importante da avaliação: *como executá-la?* Explicitam que, sendo dinâmica e contínua, deve ser realizada com variadas e adequadas técnicas, de acordo com cada momento preciso. Necessário lembrar que a técnica pode ser correta mas inadequada para o momento e para o objetivo proposto. Não escolher as técnicas pela facilidade de correção ou verificação de resultados mas, pela sua fidedignidade e pela coerência com os objetivos que devem ser verificados. Não esquecer que diferentes dimensões exigem diferentes formas de avaliação.

Em função destas ricas contribuições de Abreu e Masetto, vale a pena retornar às preocupações de Machado em relação ao *como avaliar*:

Quanto à associação entre avaliação e valor, sem dúvida, julgamentos de valor são mais complexos do que meras operações de mediação, envolvendo tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, tanto a nitidez do texto da lei, quanto o discernimento em sua interpretação. A escolha, no entanto, não é nossa: em questões de Educação, a complexidade na arquitetura dos valores não tem como alternativa tecnicidades de cunho métrico ou metodológico, sob pena de nos iludirmos com tarefas menores, afastando-nos das raízes dos verdadeiros problemas relacionais. (Machado. p. 264)

Estas abordagens se fazem necessárias visto que a avaliação no sistema escolar como um todo, e em especial no ensino superior, tem sido um fator estrangulador e incoerente com o discurso de democratização que se apregoa. Infelizmente, historicamente a avaliação tem reforçado o seu papel preponderante de instrumento de poder no processo ensino-aprendizagem, enfaticamente com função repressora e disciplinadora nas relações no interior da e na escola. Sendo um instrumento de controle de tudo e que tudo pode, reforça as desigualdades.

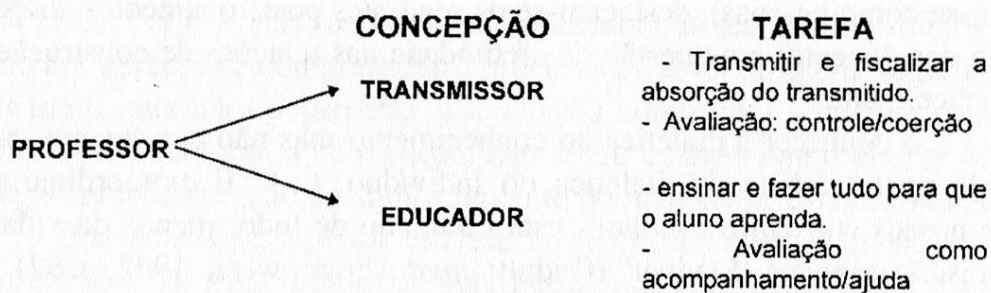
No entanto, se no ensino fundamental e médio a avaliação tem colaborado para o amplo quadro de evasão e repetência, por sua inadequação e ausência de um projeto pedagógico na escola que leve em conta processos de avaliação democráticos, no ensino superior tem reforçado o encaminhamento para o mercado de trabalho de profissionais despreparados para a realidade. Ou seja, todo aquele que ingressa no ensino superior, se quiser, o conclui, independentemente da qualidade que dele se espera. Sem dúvida, o modelo empresarial de eficiência e produtividade, representado na escola pelo cumprir tarefas e fazer provas, pode estar contribuindo para isso.

É Lima (1994) quem ressalta:

O processo avaliativo, como é praticado no Brasil, necessita buscar novos paradigmas que transformem desde as percepções da nossa própria cultura até o que julgar, para que julgar, como julgar e com que instrumental julgar. Em última instância, retomar os processos escolares como processos pedagógicos numa visão mais ampla e complexa. (p. 94)

É o momento de retomarmos a questão da coerência entre o processo de ensino e a concepção de aprendizagem do professor, pois o sentido que o mesmo dá à avaliação está intimamente relacionado ao seu paradigma educacional.

Em Vasconcellos, encontramos um esquema postural do professor frente ao ensino que ajuda a esclarecer o encaminhamento da avaliação em acordo com a concepção de ensino que é efetivada.



Para o autor, a “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcellos, p. 43). Traz claramente a idéia de construção da autonomia e da solidariedade como forma de superação de dificuldades, a necessária desdramatização. Relembra a necessidade de, neste novo paradigma educacional, no que é reforçado por Masetto, deslocar o eixo de preocupação do ensino para a aprendizagem do professor para o aluno, onde se dá a construção do conhecimento. O conhecimento não tem sentido em si mesmo, é uma forma de compreender e intervir eticamente no mundo do próprio conhecimento; portanto, na construção de um conhecimento significativo. Nesta concepção de aprendizagem, a avaliação deve se preocupar em evidenciar e refletir desempenhos em múltiplas dimensões: na cognitiva, na metodológica, na ético-profissional (valores) e na afetivo-social (emoções). (Luz, 1992)

Abramowicz chama a atenção, com muita propriedade, para esta dimensão afetiva, tantas vezes negada na escola em nome do cientificismo. Afirma que o processo de avaliação vem imbricado “com toda uma gama de emoções, sentimentos, aspirações, desejos... dos alunos”. Comenta sobre pesquisa realizada, fruto de Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, denominada “Avaliação da Aprendizagem! – como trabalhadores – estudantes vêem o processo. Em busca de um caminho” – revelou uma “dimensão emotiva, de afetividade do processo” (p. 91).

Vários autores reforçam a necessária revisão das dimensões privilegiadas na avaliação. Entendendo que a dialética é que dá a dinâmica, o movimento, e que a relação em sala de aula se dá entre sujeitos cognitivos, que se colocam por inteiro na relação, portanto dotados de emocionalidade e afetividade (podendo alunos e professor neste momento, porem-se e exporem-se como pessoas), destacam-se os seguintes posicionamentos sobre a ação dos docentes e a questão da afetividade nas relações de construção do conhecimento:

“(...) conhecer a dialética do conhecimento mas não conseguem integrá-la na totalidade da dialética do indivíduo. (...) É extraordinário como nossos currículos escolares estão tratando de tudo, menos da vida, das coisas essenciais, do viver” (Gadotti *apud* Abramowicz, 1992, p. 92).

“(...) as emoções e o pensamento se entrelaçam de maneira tão inextricável, que discuti-los separadamente, se afigura uma falsa dicotomia. Não obstante, uma boa parte da literatura trata homem como ele pudesse pensar sem sentir e sentir sem pensar” (Bermann *apud* Abramowicz, p. 92)

“Ao conceder espaço à parte subjetiva da educação tentamos restituir, para além da habilidade e das técnicas pedagógicas de base científica, toda dignidade ao sentimento e à paixão” (Marchand *apud* D’Antola, p. 93).

“Avaliação: o contínuo realizar de escolhas do sujeito em interação com o meio, que engloba desde as mais simples relações de prazer-desprazer ou escolhas de meios para atingir fins... até os mais complexos julgamentos culturais de valores e normatizações.” (Lima, 1994, p. 88).

(...) a educação é um fenômeno cultural. É um produto de determinada cultura, isto é, da interação dialética entre homens concretos, perante situações concretas. A avaliação, a ação avaliativa, mais do que a educação, é de um significado cultural profundo: é elo entre a educação e a cultura, já que se refere - necessariamente - aos valores (axiologia) de uma cultura e à maneira como esses valores são aceitos. (Nilo, p. 52)

Dá-se destaque especial, neste momento, à dimensão atitudinal da avaliação, não só porque geralmente é uma dimensão esquecida, mas, principalmente, porque não deve ser traduzida em notas ou conceitos, tornando-se, por isso, um novo complicador para o professor. “Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem”. (Ilich *apud* Lima, p. 105)

Retoma-se, aqui, a avaliação, não como o instrumento que aprova ou reprova, mas que, antes de tudo, compartilhada, discutida, refletida, torna-se uma luz para a superação de problemas específicos da aprendizagem do aluno, da dinâmica do professor e do planejamento enquanto norteador de uma concepção de educação em ação. Partir do cotidiano das relações, resgatar os dados que saltam aos olhos no espaço de convivência, “se colocar na pele”, “calçar suas sandálias”, compreender as reações dos alunos para melhor perceber e compreender o processo de aprendizagem, sugerido por Masetto, auxiliam a perceber a avaliação como uma atividade de compromisso ético com a construção, não só do conhecimento do aluno, mas da própria construção do aluno enquanto homem historicamente situado.

Para o ensino superior, em relação ao ensinar com pesquisa, assim se refere Cunha: “As mudanças paradigmáticas que pressupõem o ensino com pesquisa terão que alterar substancialmente o currículo e as práticas de sala de aula ou, na classificação de Bernstein, o currículo, a pedagogia e a avaliação” (p. 9).

Sem esperar ser conclusiva mas, pela reflexão ter procurado levantar algumas hipóteses sobre a avaliação, não arrisca-se nem mesmo a dizer o que a avaliação é, porque correria o risco de fechá-la em um círculo de compreensão cultural que, com certeza, responderia somente ao foco pessoal e restrito de leitura neste momento, nem sempre podendo ser validado em outro. Acredita-se que a avaliação “está sendo” e pode ser entendida em toda sua dinamicidade, mesmo quando não se fala dela.

“Sendo assim, ninguém pode fazer com que outra pessoa mude. Mas podemos colaborar. E é muito bom percebermos que não estamos sozinhos. Esta é a noção básica de soliedariedade: simplesmente estarmos disponíveis para acompanhar alguém em sua trajetória. Este pressuposto coloca o educador como solidário ao aluno em seu desenvolvimento e não mais como condutor de seu aprendizado.” (Migliori, p. 20).

RESUMO

A avaliação da aprendizagem em todos os níveis de ensino e, em especial no ensino superior, tem se caracterizado como um dos processos pedagógicos mais complexos e de extrema relevância. Visto inicialmente como um mecanismo de verificação das competências desenvolvidas pelo estudante durante e ao final do processo de ensino-aprendizagem, hoje, mais do que nunca, é desvelador da competência do professor (ensino) e da adequação e compromisso da proposta (planejamento de ensino) ao projeto pedagógico do aluno (aprendizagem). Como avaliar é preciso, buscamos refletir e vislumbrar outros paradigmas postos para tal à luz de obras referenciais diversificadas e confrontadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICK, Mere. Avaliação, afetividade e condição existencial do aluno. *In: D'ANTOLA, Arlette. (org.) et al. A prática docente na universidade.* São Paulo: EPU, 1992, cap 7, p. 91-97.
- ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarcísio. *O professor universitário em aula.* São Paulo: MG Associados, 1989.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem.* Petrópolis: Vozes, 1977.
- CUNHA, Maria Isabel. O futuro já é hoje. O desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. *In: Simpósio prática pedagógica no ensino superior: a questão do ensino e da pesquisa.- II Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, [s.d.]*
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. *In: VEIGA, L. P. A. (coord) et al. Representando a didática.* Campinas: Papirus, 1994. p. 131-144.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUZ, Araci Asinelli da. *A tetradimersibilidade da didática.* Curitiba: UFPR, 1992.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática, as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.* São Paulo: Cortez, 1995.
- MIGLIORI, Regina. *Paradigmas e educação.* São Paulo: Aquariana, 1993.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação dialética libertadora do processo de avaliação escolar.* São Paulo: Libertad, 1993.