



OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E A FORMAÇÃO HUMANA

Eixo Temático: Gestão educacional democrática e avaliação

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Tiago José Manuel¹
Cláudia Alves Gonçalves²

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o resultado da análise de referenciais sobre os instrumentos avaliativos utilizados na educação brasileira e como eles refletem na formação humana dos estudantes. Assim averiguamos a historicidade da avaliação e sua conceitualização por teóricos da educação no intuito de investigar como o processo avaliativo se correlaciona com a formação humana e até que ponto ele é favorável à formação dos seres humanos na escola e fora dela. É passível de compreender que o sistema brasileiro de ensino necessita de uma ressignificação do que é o avaliar e como ele pode ser aplicado de forma a garantir a formação omnilateral dos indivíduos.

Palavras-chave: Palavra 1. Processo avaliativo Palavra 2. SAEB Palavra 3. Parâmetros Curriculares Nacionais Palavra 4. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A humanidade vem se transformando ao longo de sua trajetória e ressignificando cada objeto, situação e valores/sentimentos, e assim é com as palavras que em cada língua tem suas particularidades e acima de tudo a análise ontológica, que por vezes possui vieses diferentes a serem interpretados.

A educação remonta a identidade e evolução do ser humano que o texto traz em diversas épocas da história e ao traçar a sua função é perceptível que ela representa a divisão social em que cada qual era responsável por uma atividade, desde o momento em que o homem sentiu a necessidade de viver em grupos para sua sobrevivência e deixou de ser nômade para estabelecer moradia fixa. Assim, a forma de produção intelectual e braçal era a partir da transmissão de conhecimentos adquiridos na luta por sobrevivência, o que foi denominado de “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2007). O ato de sobreviver remete aqui um dos pontos ontológicos do texto em que o homem é um ser que adapta a natureza à sua existência, por isso é permissível refletir se ele é ser

¹ Professor da rede Municipal de ensino de Monte Santo de Minas e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Sul de Minas - Campus Poços de Caldas.

² Professora da rede Municipal de ensino de Monte Santo de Minas e discente em Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Sul de Minas - Campus Inconfidentes.



animal ou se diferencia dos animais (irracionais) caracterizando-se como um ser vivo dotado de inteligência (racionais).

O fato é que o homem a partir do momento que se organizou em pequenos grupos/comunidades/células a partir de particularidades em comum produziu cultura/conhecimento e se tornou um ser político, no sentido de coordenar os trabalhos para subsistência de todos. Neste momento é possível verificar o nascimento da ética e das relações sociais rudimentares frente ao que se vivencia hoje, e este é um ponto importante a destacar vez que estes são indícios do surgimento, do que denomina-se atualmente, de classes sociais. A antropoética, segundo o sétimo saber de Morin é denominada como “A ética do gênero humano” (ALMEIDA, 2014), que ao detectar a necessidade de estar em grupos sociais para sobreviver, a humanidade cria convenções sociais para harmonia entre todos e se enraiza numa “Pátria” uma terra que se torna perigosa frente a busca por território e suprimir o ócio de estar em comunidade.

O ócio, remete ao tempo em que não se tem nada a fazer após os afazeres, mais um ponto chave do texto, que cada indivíduo possui uma função a exercer no grupo que está inserido, e após esta ele fica livre, assim segundo o texto surge a educação que supri parte desta ociosidade, nela se aprende alguns ofícios preparatórios ao trabalho exercido na sociedade. Em paralelo, tem-se as civilizações que edificam palácios, pirâmides, casas para proteção e demonstração de poder, e para exercer os trabalhos braçais criam o trabalho escravo, em sua maioria, espólio de guerra para conquista de território ou demonstração do poderio.

Ao institucionalizar o ensino, as pessoas sentiram a necessidade - com o passar do tempo - de criar parâmetros de conhecimento para a evolução de cada aluno através da quantificação do que foi assimilado, por meio de instrumentos avaliativos: a prova. A avaliação de acordo com Machado (2000, p. 69) é sempre um tema desafiador e complexo porque envolve muito mais do que os coeficientes numéricos que as estatísticas divulgam: a avaliação envolve os valores que sustentam uma determinada ordem social. Assim, por exemplo, quando são divulgados os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que analisa o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Leitura, Ciências e Matemática, as reclamações dos diversos setores da sociedade brasileira refletem a valorização que esses setores conferem a educação escolarizada. (BRASIL, 2011)

Tal valorização engloba a possibilidade de captar investimentos econômicos num mercado produtor e consumidor com a formação adequada para ingressar nos modos de produção de uma sociedade internacional marcada pela globalização e pelo desenvolvimento científico-tecnológico. A referida avaliação reconhece no índice de desempenho do aluno a melhoria ou não do próprio sistema educacional brasileiro. Valorização que faz prognósticos sobre o sucesso e/ou fracasso social do aluno e do projeto social do país. Em suma, a valorização explicita concepções de ser humano, de educação e de sociedade.



MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa de caráter quantitativo com referência em doutos na área da educação pretende discutir como os instrumentos avaliativos impactam a formação humana dos discentes, em período de escolarização. Em destaque, a análise as avaliações externas que redimem o fazer pedagógico a uma mera avaliação que determinará o sucesso ou insucesso da equipe escolar, ao revelar os índices de desempenho escolar/ proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e de um questionário que avaliará os impedimentos para tal êxito, e o mesmo ser um parâmetro para a instituição de novas políticas públicas educacionais ou, ainda, melhorar as existentes.

Desta forma pretendemos definir o que é o ato de avaliar e suas dimensões, amparados em Machado (2000), Demo (2004) e Mantoan (2003), e elucidar o cenário histórico, político e social em que se constituiu o processo avaliativo no Brasil a partir da metade do século XX até o presente momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que constitui a especificidade da avaliação para além do conceito ou coeficiente numérico que a concretiza? Machado (2000) registra o significado dicionarizado do termo, no dicionário Aurélio: “avaliar determina a valia ou o valor de. Apreciar, estimar o merecimento de calcular, estimar, computar. Fazer ideia de, apreciar, estimar. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de determinar o preço, o merecimento, etc. Fazer apreciação, ajuizar. Reputar-se, considerar-se.” (AURÉLIO, 2010, p.61)

Da definição dicionarizada e não diretamente relacionada à educação, Machado (2000) faz emergir pelo menos três dimensões do processo de avaliar que contem ou deveria conter um instrumento de avaliação: a ideia de medir (mensurar), a de valorar e a de emitir juízos de valor.

A ideia de medir vem expressa pelos termos “calcular, estimar, computar”, verbos que implicam a explicitação de um coeficiente numérico, de um conceito. Em educação isso levou a construção de medidas que estabeleçam o mínimo, o médio e o máximo de valor que um aluno pode atingir e em relação ao qual seu desempenho escolar é definido como satisfatório ou insatisfatório. Machado (2000) denuncia “as limitações da caracterização da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático”. (MACHADO, 2000, p.73). Para ele como processo de medida a avaliação é extremamente restrita porque se propõe a mensurar o conhecimento do aluno em relação a um conteúdo de uma disciplina específica, mas não consegue prognosticar e efetivar a aplicação e a relevância do conteúdo: “nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo” (MACHADO, 2000, p.81).

Além disso, apenas situar o desempenho do aluno como insuficiente, médio ou excelente em uma disciplina, não permite ao docente compreender a heterogeneidade de potenciais que marcam o ser humano, a multiplicidade de inteligências que fazem com



que cada ser humano desenvolva melhor uma habilidade (a de dançar, por exemplo) em detrimento de outras (como o raciocínio lógico matemático). Para Machado (2000), apesar de a escola assegurar a apropriação de um mínimo de conhecimentos e habilidades das diversas disciplinas que compõe sua proposta curricular, a avaliação não pode estabelecer comparações arbitrárias entre os diversos desempenhos:

Cada um tem que ser cobrado no sentido de que realize da melhor maneira aquilo que se dispõe a realizar. Não se pode exigir de todos que cumpram as mesmas metas, que tenham os mesmos objetivos, ou que atinjam os mesmos resultados [...] (MACHADO, 2000, p. 86-87).

Medir para avaliar apóia-se nas teorias desenvolvidas no início do século XX, nos Estados Unidos da América. Nesse momento a preocupação com a racionalização dos movimentos, com o controle do comportamento e da cultura (conhecimentos indispensáveis à produção em série da industrializada sociedade estadunidense) que resultou na criação de testes padronizados para mensurar habilidades, aptidões e níveis de proficiência dos alunos. Thondike, Sperman, Simam e Binet, estão entre os teóricos que contribuíram consideravelmente para a aceitação de que avaliar era medir.

Caldeira (1997, p.17) explica que a Pedagogia Tecnicista desse momento “buscou adquirir o status de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante”. Avaliação e medida tornaram-se sinônimos de quantificação da aprendizagem. Todavia, essa aceitação de que avaliar restringe-se a mensurar, quer no início do século passado ou nesse instalou na comunidade educacional porque objetivava e objetiva um valor, isto é, um aspecto histórico considerado legítimo e válido: racionalidade e o desenvolvimento científico e tecnológico como a base da organização sócio-política e do modo de produção capitalista.

A supervalorização desses dois elementos traduz-se na ênfase curricular que se recebe a matemática, as ciências e a língua, considerados mais importantes do que as artes, a educação física e outras disciplinas complementares. Isso se reflete tanto no número de aulas que essas abarcam quanto na forma de valorização que em alguns estados do Brasil, Minas Gerais, por exemplo, consta de nota para Português, Matemática e Ciências e conceitos A, B, C, etc., para Artes e Educação Física.

A crença na supremacia da racionalidade e no desenvolvimento científico tecnológico tem sua apologia máxima no Positivismo, corrente filosófica fundada por Comte no século XIX. Comte apud Contrim, 1999, p. 181, aponta uma série de características que fazem do positivismo, do pensamento racional e do desenvolvimento científico e tecnológico, fundamentos para uma reforma intelectual e social que conduziria a sociedade para a ordem e para o progresso: a pesquisa concreta de fatos, acessíveis à nossa inteligência, a busca de conhecimentos úteis, o estabelecimento de conhecimento capazes de conduzir a uma harmonia lógica, a precisão de um conhecimento que se opõe ao vago, à metafísica, a organização e a sistematização metódica do conhecimento.

Toda essa série de preocupações com a ordem e o progresso apoiava a divisão social da sociedade e os mecanismos de controle que preservariam a engenharia social e produtiva do capitalismo. O século XX herdou essa ideologia e o século XXI ainda não



conseguiu relativizá-la com força suficiente para engendrar projetos sociais e educacionais alternativos. Essa ideologia é o arcabouço valorativo, o valor que sustenta a ideia fundamental de avaliação como quantificação, mensuração da aprendizagem.

Machado (2000, p.84) adverte: “os valores sempre constituem um cenário, que alimenta e simbioticamente é alimentado pelo projeto de sociedade a que se referem”. Em linhas gerais compreende-se que a sociedade, a educação e o processo avaliativo que verifica a eficiência da aprendizagem, se retroalimentam num arcabouço valorativo comum.

Até mesmo o fato de se questionar a predominância da dimensão quantitativa da avaliação no sistema educacional brasileiro é resultado de uma mudança no padrão valorativo da sociedade e do contexto histórico que começou a discordar de um projeto pedagógico que não valoriza as diferentes necessidades de aprendizagens que os alunos em sua diversidade cultural e cognitiva apresentam. Uma mudança de paradigma que levou a mobilização pela inclusão de todos os alunos, não importando suas características cognitivas, motoras ou psíquicas no ensino regular. (MANTOAN, 2003)

A profundidade do processo e do conceito de avaliar engloba também, na definição dicionarizada a ideia de “determinar a valia ou o valor de fazer apreciações, ajuizar. Reputar-se, considerar-se” e nesse ponto ultrapassa-se a quantificação da aprendizagem em seu “caráter e a complexidade de um julgamento”. (MACHADO, 2000, p.72). Para além das informações que a mensuração avaliativa pode detectar por meio de um instrumento de avaliação, “situam-se as pessoas, com sua inteligência, com seus interesses, seus desejos, seus projetos”. (MACHADO, 2000, p.79)

Isto significa que o limite que a pessoa possa ter em dado momento avaliativo do processo de ensino e de aprendizagem escolarizado, pode ser superado num momento superior, no qual ela mobiliza as informações transformando as em conhecimentos fundamentados, haja vista o exemplo de homens e mulheres que contribuíram de forma significativa para o avanço do conhecimento nos mais diversos campos do saber e que foram considerados incapazes nos seus períodos de educação escolarizada.

Avaliar implica fazer julgamentos, interpretar, desvendar e comparar os processos de aprendizagem do aluno em todos os aspectos (cognitivo, procedimental e atitudinal). Julgamento que “deve reconhecer e respeitar o outro, no sentido da manutenção de canais abertos para a percepção de indícios de competência”. (MACHADO, 2000, p.92). Essa avaliação que pode-se denominar “qualitativa” tem enfoque progressivo porque recusa-se a quantificar um produto da aprendizagem e centraliza o percurso da aprendizagem com seus erros e acertos na busca por caminhos pedagógicos que levem à consolidação de conhecimentos e habilidades.

Demo (2004) ao referir a essa avaliação qualitativa como julgamento e interpretação epistemológica assegura que:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando por vezes, de



maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e a psicologia. (DEMO, 2004, p.156)

O autor alerta para o fato de que a avaliação quantitativa com o apoio ou com a distorção de embasamentos de outras áreas do conhecimento termina por mascarar a verdade sobre o desempenho escolar do aluno, ou seja, sobre o entrelaçamento entre os pressupostos sócio-políticos e psicopedagógicos que direcionam ou interferem diretamente no sucesso ou o fracasso escolar bem como na seleção dos conteúdos curriculares.

O julgamento de valor dentro da avaliação tenta apreender a dinâmica e a intensidade da relação de ensino e de aprendizagem que promove os progressivos avanços do aluno. Essa dimensão do conceito de avaliar substantiva a avaliação como instrumento de controle, de regulação e de redirecionamento do processo pedagógico. Com isso, pode-se chegar a ruptura da tradicional utilização da avaliação como instrumento de um controle autoritário, censurado e repressor. E reconhecer os três elementos que compõem o avaliar, objetivado por instrumentos de avaliação, as ideias de quantidade, de compromisso valorativo com o contexto histórico, e a necessidade de aplicação de um juízo de valor, isto é, de um julgamento ou interpretação.

MACHADO (2000) demonstra a complexidade do processo avaliativo que não permite o uso isolado de qualquer uma das três idéias implícitas no conceito de avaliar, “então, é preciso ir além da medida, recorrendo a indicadores mais complexos, a indícios de competência. E dado que as competências são múltiplas e variadas, é praticamente impossível apreendê-las recorrendo a um só tipo de instrumento.” (MACHADO, 2000, p.107)

Machado (2000) torna evidente que avaliar é antes de tudo buscar o conhecimento sobre o aluno e o aspecto do conhecimento a ser avaliado, pois a diversidade de potenciais do ser humano, sua competência para mobilizar o conhecimento e a relevância desse conhecimento para o aprendiz, determina sobremaneira o percurso de aprendizagem.

Nessa perspectiva o progresso avaliativo engendra uma reflexão do docente sobre a sua atuação pedagógica, uma ação-reflexão-ação que lhe permite redirecionar suas propostas pedagógicas. Em consequência favorece a possibilidade de reorganizar seu currículo e suas práticas educativas, e tal proposta avaliativa precisa contar com uma rica diversidade de instrumentos de avaliação, o que no cenário educacional brasileiro, entretanto, predominou por muito tempo uma concepção de delimitação entre o sucesso e o fracasso escolar. A análise dessa concepção é indispensável para se compreender a dificuldade de se forjar instrumentos avaliativos eficientes que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

A complexidade do conceito e do processo avaliativo explicitada por Machado (2000) e Hoffman (2003) no que tange a avaliação da aprendizagem escolar é retomada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), numa tentativa de orientar a novos posicionamentos sobre a análise da aprendizagem do aluno:

A avaliação vai além da visão tradicional que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se



restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, não é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica. (BRASIL, 1997, p. 55)

Nas diretrizes do PCN (1997) sobressai a recusa da avaliação como simples medidora do conhecimento, todavia na prática os educadores encontram sérias dificuldades para construir e executar propostas avaliativas que articulem o julgar, o mensurar e criticar construtivamente a aprendizagem dos alunos. Primeiro porque de acordo com Carvalho (2001) as políticas públicas para a educação podem “levar a fortes pressões pela diminuição drástica de reprovações” (CARVALHO, 2001, s.p.) e até mesmo pelas relações humanas processadas na escola “perpassadas por um conjunto de desigualdades sociais e preconceitos” (CARVALHO, 2001, s.p.) que levam a uma avaliação de fachada no primeiro caso ou a um subjetivismo avaliativo. Nos dois casos percebe-se que os professores não sabem o que ou como avaliar. (CARVALHO, 2001).

De acordo com Freitas (2001) a avaliação é como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, “na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica.” (FREITAS, 2001, p.18) Ela não se resume somente a atribuir uma nota ou emitir julgamentos apoiados no subjetivismo; tampouco é ceder a pressão para reduzir o número de reprovações para atender a metas extra-aprendizagem (FREITAS, 2001). A avaliação

É uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido do acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações futuras. (FREITAS, 2001, p. 20)

Dessa concepção derivam-se várias formas de avaliação: a formativa ou processual que ocorre durante o processo de aprendizagem e a somativa que faz apreciação sobre o produto da aprendizagem. Ambas têm objetivos diferenciados, mas precisam associar-se no projeto avaliativo final do professor. Além disso, como já advertiu Freitas (2001), esse projeto avaliativo precisa apoiar na concepção pedagógica que perpassa a proposta pedagógica da escola e não apenas no subjetivismo do professor.

CONCLUSÕES

Das contribuições teóricas de Machado (2000), Carvalho (2001) e Freitas (2001) sobressai a compreensão de que é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, em redimensionamento do processo pedagógico.

Freitas (2001) expande o conceito inicial de avaliação da aprendizagem dos estudantes:



Há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais da educação que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar na qual a responsabilidade principal é do poder público. (FREITAS, 2001, p. 18)

As três esferas avaliativas: da aprendizagem, da instituição e do sistema educacional precisam dialogar técnica (seleção de procedimentos e critérios avaliativos) e políticos (o porquê e para quê avaliar) que devem direcionar a busca pelo aperfeiçoamento da qualidade da educação oferecida.

A compreensão de que o microuniverso do processo pedagógico no cotidiano escolar no qual são realizados os inúmeros procedimentos avaliativos leva a exploração teórica das políticas públicas em relação à avaliação da aprendizagem. (SANTOS, 2002 e FREITAS, 2001).

A busca por uma nova concepção de educação para vários teóricos foi e é uma visão contra um ensino alienante que é estranho à sensibilidade humana que a pobreza e a educação bancária propunha aos menos favorecidos. "O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter" (MARX, 2004, p. 108). A alienação reforça no psíquico das pessoas que suas necessidades são aquelas que todos possuem e devem seguir o padrão de cidadão que é ditado pelo governo, e neste sentido a educação tem característica unilateral, responsável pela divisão da sociedade e do trabalho.

Assim os métodos pelos quais se verifica como está a educação, possibilitando a elaboração das políticas públicas que estipulam metas para serem alcançadas em conformidade com os parâmetros de qualidade internacional, por isso, os cursos de atualização profissional do professor ganharam grande vigor após a década de 90, quanto a constituição do aluno, seus limites, potencialidades e necessidades específicas da aprendizagem. "Avaliar significaria ir além das medições ou apresentação de resultados e envolveria a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades." (HORTA NETO, 2010, p. 86)

Sendo assim, a visão de um aspecto qualitativo, previsto nas avaliações internas, pouco auxilia no desempenho das avaliações externas que têm caráter, exclusivamente, quantitativo. É sabido que o sujeito ao ser avaliado tem sua estrutura emocional alterada, o que não é mensurado, ou seja, a pessoa ao ser avaliada, em alguns casos não tem condições psicológicas ou físicas para realizar um bom teste.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, S. B. H. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.



ALMEIDA, Débora de Souza de. **A ética do gênero humano: o sétimo saber de Morin frente à formação do operador do campo jurídico.** Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3892, 26 fev. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/26794>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 1. Brasília. MEC/SEF, 1997.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino e aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CARVALHO, M. P. **Mau aluno? Boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas.** Revista Estudos Feministas Volume/Número/Paginação/Ano: v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. doi:10.1590/s0104-026x2001000200013.

CONTRIM, Gilberto. **Introdução à Filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2005.

DEMO, Pedro. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Vozes; 2004.

FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Mec. 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HORTA NETO, J. L. **Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172–201, 2010. DOI: 10.18222/ea255920142770. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea255920142770>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** São Paulo. Escrituras editora, 2000 (Coleção temas Transversais).

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Tradução: Rubens Eduardo Dias. Centauro: São Paulo, 2004.

SANTOS, W. Desvelando a retórica do Provão. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso: 07. abr. 2021.