Léa Depresbiteris*

Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político

Falar sobre avaliação é uma tarefa difícil. Difícil por ser um assunto que gera controvérsias entre alunos, professores, diretores, especialistas e outros elementos, ligados direta ou indiretamente ao processo ensino-aprendizagem; as posições geralmente são radicais: alguns defendem a avaliação como se ela significasse a resolução de todos os problemas educacionais; outros a atacam bradando "Morra a avaliação!", desconsiderando seu importante papel de informação e orientação para a melhoria do ensino. Difícil, também, em virtude da extensa gama de variáveis que a avaliação abarca, desde as que se referem a macroaspectos socioeconômicos e, sobretudo, políticos, até as que se relacionam a aspectos metodológicos mais específicos, ligados à definição de critérios, elaboração de instrumentos, formas de análise e interpretação de resultados.

Assim, paralelamente à perspectiva técnico-científica, um educador deve-se conscientizar das implicações filosófico-políticas que permeiam o processo avaliativo e que serão discutidas, a seguir, a partir de algumas questões.

Perspectiva Técnico-Científica

No meu trabalho específico de capacitação de docentes, a avaliação da aprendizagem tem despertado interesse constante. Algumas perguntas têm sido colocadas, das quais destacaremos as mais comuns.

* Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo; técnica de Ensino da Divisão de Currículo e Programas do
Senai,

COMO ATRIBUIR NOTAS AOS ALUNOS? COMO FAZER PARA QUE ESTAS NOTAS REPRESENTEM O DESEMPENHO REAL DO ALUNO?

Não é de estranhar que a primeira pergunta sobre avaliação da aprendizagem seja relativa à atribuição de notas. Ainda hoje avaliar é confundido com medir, talvez pela própria origem histórica da avaliação.

O uso da avaliação como medida vem de longa data. Através de EBEL, tem-se o relato de KUO sobre a presença de exames, já em 2205 a.C. Nessa época, o Grande "Shun", imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como propósito principal, prover o Estado com homens capacitados (DEPRESBITERIS, 1989).

Avançando na história, EBEL relata que no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace MANN criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área.

Uma revisão mais específica em países como França e Portugal aponta para o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia, que quer dizer o estudo sistemático do exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (DE LANDSHERE, 1976).

Com o passar do tempo, os estudiosos em avaliação estabeleceram diferenças entre avaliar e medir. POPHAM (1983), por exemplo, diz que o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos.

WORTHEN (1982) estabeleceu a diferença entre medida e avaliação a partir de uma representação: a competição de saltos da qual participam vários esportistas. A medida responde à pergunta: "Qual a altura que cada esportista conseguiu saltar?" - é o simples ato de determinar a altura máxima do salto de cada indivíduo. Já a avaliação responde às perguntas: "Dado um critério para a altura do salto, que rapazes conseguiram alcançar esse critério?" e "O programa adotado por determinado instrutor foi satisfatório?".

A avaliação inclui:

- definição de que medidas e critérios devem ser usados para julgar o desempenho - por exemplo, a altura do salto mais alto conseguido com êxito, sem qualquer falha, no melhor estilo;
- determinação de que critérios abranger;
- coleta de informações relevantes através de medida ou de outros meios;
- aplicação do critério para determinar o mérito do programa.

A ênfase à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentre os quais o de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno. Conforme diz LUCKESI (1984), as notas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, dentro de um continuum de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. O aluno é classificado como inferior, médio ou

superior quanto ao seu desempenho e muitas vezes fica preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial.

Esse caráter, puramente comercial, algumas vezes permeia a relação de pais e filhos. GOLDBERG (1980) relata que, se as notas dos filhos são excelentes, os pais oferecem presentes que podem aliciar comportamentos, fazendo com que o aluno, em vez de estudar para aprender, estude para sair-se bem na prova.

A associação que limita o ato de avaliar ao de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida. Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final, de uma unidade de ensino ou de um curso. GOLDBERG aponta, ainda, o problema de se considerar a avaliação como aplicação de uma prova final. Segundo a autora, muitos professores esquecem que é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos, tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos. (DEPRESBITERIS, 1989.)

Assim, é importante, ao se falar em avaliação da aprendizagem, indicar suas funções, que, segundo GRONLUND (1979), são as de informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, há uma função administrativa formal representada pela nota; porém, a ênfase deveria ser dada ao aspecto educacional.

QUE ABORDAGEM AVALIATIVA DEVEMOS ADOTAR PARA A MELHORIA DO ENSINO?

A avaliação da aprendizagem está estreitamente relacionada à abordagem curricular. Segundo McNEIL (1981), podemos classificar o currículo em: acadêmico, tecnológico, humanista e de reconstrução social.

No **currículo acadêmico,** a avaliação em sala de aula apresenta meios variados, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas, sempre com ênfase ao conhecimento de fatos e temas. No **currículo humanista,** a avaliação enfatiza o processo e não o produto; a avaliação é de natureza mais subjetiva, valorizando a expressão do aluno em pinturas, poemas, discussões em grupo, dentre outros. Já no **currículo tecnológico,** a avaliação se apóia no desempenho do aluno, definido pelo total de pontos obtidos em testes padronizados ou, então, em testes específicos de programas que tratam de aspectos das disciplinas escolares convencionais. Por fim, a avaliação no **currículo de reconstrução social** é feita através de exames abrangentes durante o último ano da escola, com o objetivo de sintetizar e avaliar a interpretação, pelo aluno, de seu trabalho. Neste caso, a avaliação vai além da aprendizagem, verificando efeitos da escolarização na comunidade.

Não creio que se deveria radicalizar na escolha de uma ou outra abordagem, uma vez que é necessário analisar as finalidades do ensino que se deseja. Ao se falar na formação global e mais completa do aluno, talvez se tenha de atentar para a multiplicidade de aspectos que ela deveria abarcar.

ATÉ QUE PONTO VAI O PLANEJAMENTO DO ENSINO E ONDE COMEÇA A AVALIAÇAO DA APRENDIZAGEM?

A avaliação e o planejamento são atividades inseparáveis; formam um processo único, no qual

devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar.

O que acontece, porém, é que, em vez de serem valorizados em seus aspectos educacionais, o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem são transformados em atividades burocráticas, formais.

O planejamento é o momento de refletir sobre os objetivos a serem atingidos, sobre como alcança-los e sobre como avaliar o que se planejou. É freqüentemente confundido com o plano de ensino, registro formal do planejamento. A cobrança ao professor é feita quanto ao papel escrito e não quanto ao processo de reflexão.

Como conseqüência, no lugar de guia, de orientador da ação docente, o plano, feito quase sempre sem ter havido planejamento, passa a ser instrumento de gaveta, sem nenhuma função pedagógica. A avaliação, por sua vez, é vista como o registro de uma nota, tomando-se uma atividade burocrática para o professor.

QUE ASPECTOS METODOLÓGICOS DEVEM SER CONSIDERADOS NO PLANEJAMENTO DO ENSINO E NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Considerando-se os temas centrais do planejamento do ensino e da avaliação da aprendizagem, podemos destacar os seguintes:

- A definição de objetivos

Os objetivos de ensino são importantes, na medida em que orientam o aluno no que dele se espera e o professor no que deverá ensinar.

Entretanto, quando se fala em objetivos de ensino, há um certo preconceito firmado. Creio que algumas hipóteses podem ser levantadas a este respeito. Houve uma época de exageros, de extremos, em que listas e listas de verbos eram fornecidas aos professores e se eles fugissem à redação convencionada eram cobrados por isto. Cobrava-se a forma e não o conteúdo. A operacionalização excessiva do objetivo transformava-o mais em um item de teste do que num rol de intenções. Eis um exemplo: "Dados dez nomes de animais, o aluno deverá assinalar com um x os de animais vertebrados, com 100% de acerto".

O que um objetivo assim redigido produzia? Certamente um cerceamento do docente e fatalmente a mecanização da aprendizagem do aluno.

Acredito que um objetivo deve ser uma intenção, deve conter explicitamente o tipo de habilidade, de conhecimento ou de atitude que se está pretendendo desenvolver. É diferente o procedimento de pedir a um aluno que estude as páginas do livro que tratam do tema "Proclamação da República" do de indicar o que se espera desse estudo: identificação de causas, estabelecimento de relações com outros temas, análise e síntese dos fatos, avaliação da realidade atual ante o passado etc.

Se o aluno tem conhecimento do que se espera dele, saberá estudar mais facilmente e poderá até verificar inconsistências entre o que foi ensinado e o que foi avaliado.

A classificação dos objetivos permite também ao professor analisar a estreita relação entre nível de desempenho e grau de autonomia e participação do aluno (Fig. a seguir).

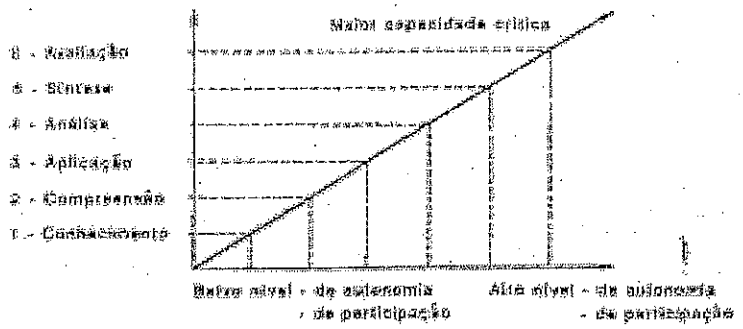

Fig. 1 - Relação entre níveis de aprendizagem e grau de autonomia e participação do aluno. Ponte: Senai, 1988.

O que se percebe é que quanto mais se leva o aluno a atingir níveis mais complexos de raciocínio, maior grau de autonomia e participação ele consegue. Um aluno que sabe avaliar seu trabalho, certamente está muito mais preparado, em termos de aprendizagem, do que um aluno que apenas desenvolve uma tarefa sem julgá-la.

- O estabelecimento de conteúdos

Segundo ACHCAR (1986), conteúdos são informações que devem ser trabalhadas na escola, para que o aluno alcance uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conteúdos já vêm definidos no currículo escolar, porém cabe ao professor especificá-los, aprofundar os mais significativos, aqueles que devem ser incorporados pelo ensino, por fazerem parte do repertório do aluno.

A busca dos conteúdos mais significativos leva o aluno a conhecer a lógica empregada para se chegar a um resultado ou conclusão, promovendo uma aprendizagem ativa, consciente. Trabalhar com conteúdos trazidos pelos alunos enriquece o ensino, concretiza o diálogo, a troca entre professor e aluno.

- A escolha das técnicas de ensino

As técnicas de ensino estão intrinsecamente relacionadas aos métodos de ensino. O método pedagógico refere-se aos papéis e à postura assumidos pelo professor, pela escola, pelo sistema de ensino.

Novamente recorrendo aos tipos de currículo, temos que em um currículo marcadamente tradicional, as técnicas de ensino são quase sempre aulas expositivas centradas no professor, em exercícios de fixação, em cópias; em um currículo humanístico, as atividades são centradas no aluno, que é incentivado a trabalhos em grupo; em um currículo tecnológico, a ênfase está nos meios instrucionais impressos e audiovisuais; e em um currículo crítico, as técnicas de ensino são voltadas para as discussões, para o debate.

Creio que o principal perigo de se analisarem as técnicas de ensino sob esses diferentes tipos de currículo é pensar que, só por utilizar um meio audiovisual ou uma dinâmica de grupo, o professor seja tecnicista ou humanista. O que importa verificar é novamente o conteúdo e não a forma.

Outro aspecto que me parece fundamental, quando se fala em técnicas, é o de ressaltar a importância do professor no ensino, a quem devem ser dadas todas as condições de não só transmitir conhecimentos, mas também de apresentar uma postura crítica em relação a eles.

- A definição de formas de avaliação

Existem várias formas de avaliar o desempenho do aluno: observação, provas, trabalhos de pesquisa, relatórios etc.

É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. É, também, fundamental que se ofereça ao aluno oportunidades diversas de mostrar seu desempenho, evidentemente evitando fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação.

- A determinação de critérios de avaliação

A palavra critério vem do latim criterium e do grego *kriterion, que* quer dizer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo.
Pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério. Basicamente, em termos de aprendizagem, existem dois tipos de critérios de referência: os absolutos e os relativos.

Quando medimos tendo por base critérios absolutos, utilizamos **medidas referenciadas a critério; quando** o fazemos tendo por base os critérios relativos, utilizamos **medidas referenciadas a norma.**

Segundo LOCKE (DEPRESBITERIS, 1989), apesar de ambas as abordagens serem extremamente importantes, apresentam finalidades diferentes. A primeira tem a finalidade de verificar o desempenho de um aluno com relação ao de outros alunos; a segunda, de verificar o desempenho de um aluno com relação a certos critérios ou desempenhos padrão.

A medida referenciada a norma é mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os mais aptos. Permite, também, obter informações valiosas para o professor, como comparar classes, verificar diferenças entre médias, desvios padrão e outras medidas estatísticas. Esse tipo de medida refere-se a testes padronizados, uma vez que as normas são selecionadas a partir de grupos reunidos em função da idade, série escolar e outros fatores.
Já a medida referenciada a critério é mais apropriada para a avaliação em sala de aula, uma vez que busca verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria com relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso.

Assim, não há superioridade de uma abordagem sobre outra. Os professores deveriam ser capacitados para a utilização de ambas, atentando para sua adequação às diferentes situações.

Com toda a dificuldade que temos para definir critérios, uma coisa é certa: é imprescindível que eles sejam claros e precisos. Os critérios tornam as "regras do jogo" mais explícitas e podem ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos.

LUCKESI (1984) salienta que o critério deve ser utilizado como exigência de qualidade e não como forma de autoritarismo do professor para core o aluno. Outro perigo é de os critérios não serem formulados previamente e sim no decorrer da própria avaliação. Neste contexto, a decisão do nível de aprendizagem a ser obtido pelo aluno dependerá muito da subjetividade do professor no momento em que exercita seu julgamento, pois o "humor" da personalidade varia não só conforme os padrões introjetados, mas também conforme os fatores circunstanciais momentâneos.

- A definição de formas de analisar os resultados

A tarefa de analisar resultados implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, sua divisão em partes, que devem ser inter-relacionadas, e a identificação de tendências e padrões relevantes.
Na avaliação da aprendizagem, a análise mais formalizada de resultados acompanha a aplicação de um instrumento e dá seqüência a replanejamentos e orientações para os alunos; serve fundamentalmente para auxiliar a recuperação do aluno.

O trabalho de recuperação não é simples, pois deve envolver todos os elementos da escola, na busca de condições que efetivem a reabilitação como processo de reeducação e não como mera repetição de uma prova de avaliação.

O ideal para o ensino seria uma recuperação paralela, tendo em vista que a realizada no final do período letivo é ineficiente, servindo apenas para recobrar a nota, sem atuar no que é importante o próprio processo de aprender.

DEVE-SE ABOLIR A NOTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

Quando se discute o tema **nota, geralmente** duas posições aparecem bem demarcadas: há os qu a defendem de maneira exacerbada e há os que desejam eliminá-la do sistema de ensino.

Dentre os autores, ANDERSON (apud THORNDIKE, 1969) é contrário à rota, afirmando que:

- as notas fornecem uma medida imprecisa a respeito do desempenho do aluno;

- as notas não focalizam os objetivos;

- as notas falham como meio de comunicação entre a escola e a casa do aluno.

Já dentre os defensores da nota encontra-se GRONLUND (1979), que afirma ser o sistema de atribuição de notas um meio de comunicar aos outros a aprendizagem dos alunos. Ele diz, ainda

que grande parte da frustração relacionada à atribuição de notas resulta do fato de este processo envolver muitos julgamentos subjetivos e de haver poucas diretrizes específicas para auxiliar os professores a fazerem julgamentos mais objetivos,

Creio que a posição mais moderada seria tanto a de evitar o endeusamento da nota, envolvendo-a numa aura mágica e confundindo-a com a própria aprendizagem, como a de não rechaçá-la por completo. Na primeira perspectiva, conforme já mencionado (LUCKESI, 1984), a avaliação se reveste de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, pelo qual se somam e se dividem notas. Na segunda perspectiva, pode-se incorrer no erro de retirar o elemento de comunicação entre professores e alunos e seus responsáveis.

DEVE-SE AVALIAR ATITUDES?

Se o aluno é um todo indivisível, certamente a avaliação de atitudes deve ocorrer; porém, devemos analisar de que modo elas devem ser avaliadas.
Em minha opinião existem atitudes que são inerentes ao próprio conhecimento de uma determinada habilidade ou experiência. São as atitudes inerentes ao trabalho (SENAI, 1988), que se devem constituir em critérios de avaliação. Assim, por exemplo, a nota de uma redação deveria contemplar não só o emprego adequado de regras gramaticais, ortografia, ordem seqüencial e organização de idéias, mas também o cuidado com a apresentação que, em muitos casos, poderia ser uma atitude inerente ao trabalho.

Já no caso de atitudes mais gerais, como participação, disciplina, relacionamento, dentre outras, não creio que elas devam merecer uma nota A exclusão da nota quanto às atitudes mais gerais tem fundamento em algumas premissas:

- a atitude é mutável - a aceitação desse fato implica maior flexibilidade nos julgamentos, quebra de preconceitos e abertura com relação aos outros;

- a atitude inclui comportamentos motivacionais - um docente dedicado, que demonstra interesse por seus alunos, que os orienta, que se atualiza constantemente, pode estimular seus alunos a atitudes favoráveis à sua disciplina;

- a atitude inclui componentes cognitivos - quanto mais informação uma pessoa tiver, mais profundamente poderá desenvolver atitudes;

- a atitude inclui comportamentos emocionais - ao emitir uma opinião sobre as atitudes dos alunos, o docente deve fazê-lo mediante acompanhamento e observação criteriosa, pois elas envolvem aspectos interiores das pessoas, os quais devem ser respeitados. (LUCK, 1983.)

Assim, parece mais importante promover as atitudes continuamente, verificando sua incorporação pelo aluno, do que simplesmente registrá-las por meio de uma nota.

Perspectiva Filosófico-Política

Para compreender melhor esta perspectiva, é necessário situar a avaliação da aprendizagem em relação a outros níveis de planejamento e avaliação (Fig. a seguir).

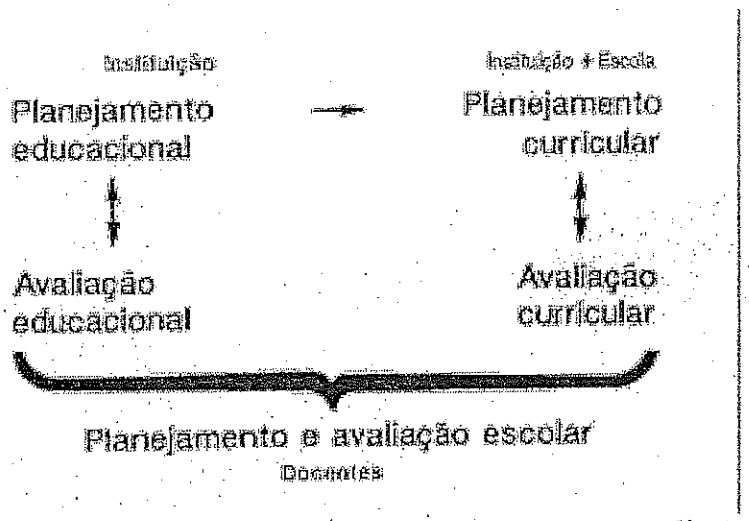

Fig. 2 - Níveis de planejamento e avaliação.
Fonte: Senai, 1989.

Pela figura dá para perceber que a avaliação pode ser considerada em três níveis: o **educacional,** que se volta para a análise dos objetivos da instituição, tendo em vista não só as ações internas, mas, principalmente, as externas, de impacto na comunidade; o **curricular,** que consiste na análise da efetividade das experiências previstas pela escola, tais como adequação dos planos e programas de ensino, do material instrucional, do desempenho dos docentes, dentre outros; o da **aprendizagem,** que analisa os resultados do desempenho do aluno em termos de conhecimento, habilidades e atitudes desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nestes vários níveis, a avaliação acompanha o planejamento educacional, curricular e de ensino, e aponta para a multiplicidade de variáveis a serem consideradas. Na perspectiva filosófico-política da avaliação, deve-se zelar pela conscientização e participação dos professores e, em alguns casos, do próprio aluno, quando se tratar da tomada de decisões importantes relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, o professor deve ser capacitado não só nos aspectos específicos metodológicos da avaliação da aprendizagem, como também nos macroaspectos que se relacionam com esse nível de avaliação.

É fundamental, por exemplo, que o professor saiba analisar as diversas relações que se estabelecem nos diferentes níveis apresentados, verificando se entre elas há coerência ou não. Dentre essas relações destacamos:

- conceito de Educação e pressupostos de aprendizagem;
- pressupostos de aprendizagem e propósitos curriculares;
- propósitos curriculares e papel do professor e do aluno;

• valorização do professor e formas de capacitá-lo;

• Diretrizes de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem. (DEPRESBITERIS, 1989.)

Dessa maneira, se a concepção de Educação for ampla, "considerada como uma prática social, uma atividade humana concreta e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações" (GRZYBOWSKI, 1983), haverá uma busca constante de coerência entre as diversas ações das instituições de ensino para a formação de um ser social consciente e participativo.

Considerando esta concepção ampla de Educação e pressupondo-a fio condutor de suas ações, as instituições de ensino tanto buscarão uma aprendizagem que seja dinâmica, que envolva um processo de cognição, que implique mudanças qualitativas nas capacidades humanas, como procurarão educar de modo mais amplo, desenvolvendo níveis de raciocínio mais complexos.

Quanto à coerência entre concepção de aprendizagem e propósitos curriculares, a relação é bastante clara. Assim, se a concepção de aprendizagem for ampla, o currículo apresentará propósitos relacionados a atitudes e a conhecimentos necessários e também proporá atividades que situem o aluno como ser social que é.

Se o currículo for definido em suas várias facetas, outra relação que se buscará é a da coerência entre ele e o papel do professor e a concepção de aluno no processo ensino-aprendizagem. O professor deverá ser reconhecido como elemento fundamental, o que na prática se traduz em fornecer-lhe condições dignas de trabalho, proporcionar-lhe oportunidades de capacitação para que possa desenvolver melhor o ensino, valorizá-lo como elemento que deve ser ouvido e respeitado. O aluno, por sua vez, será visto como sujeito e não como objeto do processo de ensino.

Igualmente, numa visão educacional ampla, certamente o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem defenderão os pressupostos de:

• definição de diretrizes que possam orientar o trabalho do professor e do aluno;

• possibilidade de reflexão conjunta dos propósitos curriculares;

• estímulo e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

Especificamente quanto ao planejamento, este deverá ser sintonizado com os seguintes aspectos:

• possibilidade de uma visão completa do que será desenvolvido;

• garantia de uma seqüência lógica de objetivos e conteúdos;

• possibilidade de um trabalho coeso e harmônico entre professores e seus orientadores pedagógicos;

• facilidade de organizar o trabalho do professor.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os aspectos visados devem ser:

- especificação de forma clara do que será avaliado, com que estratégias e com quais critérios;
- adequação de técnicas e instrumentos apropriados;
- possibilidade de propiciar auto-avaliação por parte do aluno;
- incentivo constante à reflexão e melhoria.

Certamente, neste contexto, o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem serão vistos como auxiliares do professor e não como atividades burocráticas formais.

Referências Bibliográficas

ACHCAR, I. Capacitação de instrutores de escolas técnicas federais agrícolas em conteúdos *didático-pedagógico. São* Paulo, CENAFOR, 1986. (manuscrito).

DE LANDSHERE, G. Avaliação e exames; noções de docimologia. Coimbra, Almedina, 1976.

DEPRESBITERIS, L. O desafio da avaliação da *aprendizagem; dos* fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo, EPU, 1989.

GOLDBERG, M.A. Avaliação educacional; medo e poder. Educação e Avaliação. São Paulo, Cortez 1(1):96-117, 1980.

GRONLUND, N.E. O sistema de notas do *ensino. São* Paulo, Pioneira, 1979.

GRZYBOWSKI. C. *Esboço de* uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1983. (Doc. de Trabalho, 1).

LUCK, 11. & CARNEIRO, D.G. Desenvolvimento afetivo na escola; promoção, medida e avaliação. Petrópolis, Vozes, 1983.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. Tecnologia *Educacional,* Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-15, nov./dez., 1984.

McNEIL, J.D. Finalidades do currículo. Campinas, UNICAMP, 1981. mimeo.

POPHAM, W.J. Avaliação *educacional. Porto* Alegre, Globo, 1983.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Diretrizes de *planejamento de ensino* avaliação do *rendimento escolar*. São Paulo, DCP, 1988.

. Sugestão de roteiro para a exposição oral dos temas; o papel da educação em um sistema de formação profissional e relação planejamento e avaliação. São Paulo, DCP, 1989

THORNDIKE, R.L. Marks and marking systems. In: EBEL, R.L. *Encyclopedia of* educational research. Londres, MacMillan, 1969. p. 759-766.

WORTHEN, B.R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controles educacionais. In: GOLDBERG, M.A. & SOUZA, C.P., orgs. Avaliação de programas educacionais; vicissitude controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, 1982. p.4-9.