
Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau

Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação da aprendizagem no processo escolar constitui caminho fértil para análise e possível redirecionamento do próprio projeto pedagógico vivenciado pela escola. Isto é colocado, considerando-se que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação e do papel da escola na sociedade brasileira. Assim, o repensar crítico sobre a avaliação escolar deve estar associado ao próprio projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido pelos agentes escolares.

Ainda, de início, importa registrar que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. Neste sentido, entendemos que o movimento a ser privilegiado, no momento atual, é o do avanço na direção do desvelamento dos princípios que vêm norteando e permeando as práticas avaliativas.

Tendo como referência tal entendimento, desenvolvemos um estudo sobre avaliação da aprendizagem**, objetivando analisar tanto a teoria que vem informando os educadores brasileiros, como a legislação que normatiza o ensino institucionalizado e a prática da avaliação da aprendizagem tal como percebida por alunos, professores e outros profissionais de 1º Grau (5,3 a & série) da Rede Estadual de Ensino no Município de São Paulo.

Para explicitar a abordagem dominante na literatura educacional, referente à avaliação da aprendizagem, fizemos uma seleção dos autores cujas propostas têm sido mais freqüentemente veiculadas nos meios educacionais brasileiros, as quais constituíram foco de análise. Para

* Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; técnica da FAE. " Este estudo é uma dissertação de mestrado intitulada Avaliação da *aprendizagem na* escola de 1º. grau legislação, teoria e prática. São Paulo, PUC, 1986.

identificar os princípios e diretrizes subjacentes às orientações legais, foram selecionadas e analisadas as legislações federal e estadual referentes ao assunto, assim como documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contendo interpretações ou explicações sobre as normas referentes ao sistema de avaliação e sobre a fundamentação teórica das disposições fixadas em lei.

A investigação da prática avaliativa desenvolveu-se por meio de estudo de caso, realizado em duas escolas da Rede Estadual. O grupo estudado constituiu-se de vinte professores que exerciam atividades docentes nas séries finais de 1º Grau, de dois coordenadores pedagógicos, de um orientador educacional, de dois diretores, de um assistente de direção e de noventa alunos.

A coleta de informações junto a esse grupo deu-se por meio de entrevistas e questionários, sendo que, com os alunos, foram feitas entrevistas coletivas.

Registramos, a seguir, em linhas gerais, as informações coletadas e as análises feitas em torno da teoria, legislação e prática da avaliação, indicando algumas perspectivas que emergiram do estudo.

Abordagem Predominante nos Estudos Teóricos

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem começaram a se desenvolver de modo sistematizado, no início do século, com Robert THORNDIKE, e tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de se medir mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas deste século, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Na década de 30, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a idéia de mensuração por meio de testes padronizados. Cabe destacar, dentre eles, o "Estudo de Oito Anos" - implementado por TYLER & SMITH -, que introduziu vários procedimentos de avaliação para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com vistas aos objetivos curriculares.

A avaliação concebida por TYLER gradualmente se sistematizou, ganhando projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado *Basic principles of curriculum and instruction*. Nele, o autor expressa a concepção, bastante difundida entre nós, de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem, ainda, por finalidade fornecer informações sobre o desempenho dos alunos ante os objetivos esperados, que expressam as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento.

Ao analisar a teoria de TYLER, GIROUX (1983) comenta que sua abordagem comportamental da aprendizagem "fornece passos muito bem definidos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem" em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse pelas formas através das quais os princípios estruturais do currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla."

Na direção concebida por TYLER é que se desenvolveram os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos quase exclusivamente no bojo do desenvolvimento da teoria de currículo. No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de TYLER, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser veiculada aos educadores pela difusão dos manuais de currículo, como os de TABA (1974), RAGAN (1973) e FLEMING (1974). Estes autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Dentre os que tratam a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se POPHAM, BLOOM, GRONLUND, EBEL e ANSUBEL, representativos da literatura que tem sido veiculada aos educadores, e que influenciaram os escritos sobre avaliação produzidos no Brasil.

De autores brasileiros destacam-se, na década de 70, publicações que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, como as de MEDEIROS (1971) e VIANNA (1973). Há, também, a publicação de manuais de planejamento de ensino, em que a avaliação da aprendizagem é destacada como um de seus componentes, tais como os elaborados, em 1974, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS* e, em 1975, por TURRA et alii**.

A análise da concepção destes autores, no que se refere à avaliação da aprendizagem, evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por TYLER, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, em essência, idéias alternativas a essa proposta. Notam-se interpretações relativas a tal concepção e alguns avanços no sentido de seu detalhamento ou explicitação.

Nessa rápida incursão pela teoria da avaliação da aprendizagem, evidencia-se a tendência tecnicista de pensar a Educação, de inspiração filosófico-positivista. A ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica.

Mais recentemente, encontram-se alguns artigos, inclusive na literatura nacional, que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem enquanto mecanismo intra-escolar que tem servido à 'discriminação e seleção social. Tais artigos constituem subsídios para o emergir de uma nova proposta. Dentre eles, destacam-se os de SOARES (1981), LUCKESI (1984 e 1985) e RASCHE (1984).

Concepções de Avaliação Subjacentes à Legislação Educacional

A legislação educacional expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática.

Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional, reflete, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes.

* UFRS. *Planeamento e organização do ensino*. Porto Alegre, 1974. " Clódia M.G. TURRA et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975.

Apesar de a legislação não apresentar, no seu texto, explanações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes, é possível, pela análise dos seus vários artigos, explicitar a teoria que inspirou e orientou sua elaboração.

Da mesma forma, procuramos fazer isto com relação à legislação que trata da avaliação da aprendizagem, ou seja, explicitar a concepção de avaliação que norteou sua formulação, tendo como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930, por ocasião da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

A retomada da legislação, numa perspectiva histórica, decorre do entendimento de que tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, na prática atual.

Por meio de respostas a cinco questões, pretendeu-se evidenciar as concepções de avaliação da aprendizagem, subjacentes aos textos legais, as quais estão sinteticamente registradas no quadro a seguir.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO SUBJACENTES À LEGISLAÇÃO – DE 1931 AOS DIAS ATUAIS

PERÍODOS	1930	1940	1950	1960	1970	1980				
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	31		42		61		71		81	
O que é avaliação da aprendizagem?	Procedimento de atribuição de notas aos alunos, mediante seu nível de desempenho nas provas e exames.		Procedimento de mensuração, voltado para a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno em exercícios e exames.		Procedimento de julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso.		Processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais.			
Para que se realiza?	Para classificar e selecionar alunos com condições de prosseguir nos estudos.		Para a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles em condições de prosseguir ou concluir os estudos.		Para aferir o grau de aproveitamento do aluno, tendo em vista selecionar aqueles em condições de serem promovidos à série imediatamente superior.		<ul style="list-style-type: none"> • Para fornecer dados para orientar a reformulação do planejamento curricular. • Para apoiar a decisão quanto à promoção do aluno. 			
Quais os princípios orientadores?	<ul style="list-style-type: none"> • Inflexibilidade • Imparcialidade 		<ul style="list-style-type: none"> • Objetividade 		<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade • Compatibilidade com o trabalho desenvolvido • Compreensão 		<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade • Amplitude • Compatibilidade com os objetivos propostos 			
Como realizar?	Mediante: <ul style="list-style-type: none"> • Arguição oral • Trabalhos práticos • Provas 		Mediante: <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios • Provas 		Mediante: <ul style="list-style-type: none"> • Provas • Exames • Outros instrumentos adotados pelo professor 		Mediante: <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos elaborados pelo professor 			
Quem é o responsável?	<ul style="list-style-type: none"> • O professor 		<ul style="list-style-type: none"> • O professor 		<ul style="list-style-type: none"> • O professor 		<ul style="list-style-type: none"> • O professor 			

Observa-se que, ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas

e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do aluno passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua.

A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares.

Constata-se que o que prescreve a legislação reflete as proposições decorrentes da teoria da avaliação e não apresenta, em essência, discrepância com essa teoria.

O movimento ocorrido nos estudos teóricos, que, inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os alunos, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação.

Considerações Sobre a Prática Avaliativa

As considerações seguintes, referentes à prática da avaliação escolar, têm como referência os depoimentos de profissionais e alunos das escolas onde se desenvolveu o estudo.

De início, convém destacar que, contrariamente ao que se supôs, ao delinear esse estudo, não se observou, nas duas escolas, diversidade na forma como é vivenciada a avaliação.

Foram observadas diferenças marcantes entre os dois conteúdos, especialmente no que se refere às condições socioeconômicas da clientela escolar, às condições físicas e materiais das escolas, ao tipo e número de profissionais existentes, à experiência docente dos professores. Contudo, houve uma tendência comum nas posições dos professores e de outros profissionais quanto às concepções sobre Educação e sobre o papel da avaliação no processo educacional.

Ao que parece, não são tanto as condições objetivas que determinam práticas de avaliação diferenciadas, mas as concepções de mundo, Educação e ensino dos diversos profissionais que integram a escola. Como já se observou, os profissionais das duas escolas evidenciaram uma tendência comum, em suas concepções, que se traduz na "cultura avaliativa" da escola brasileira, a qual se concretiza de modo envolvente e contagiante no cotidiano dos agentes escolares, determinando e direcionando sua prática.

Quando há diversidade, esta não é entre escolas, mas entre profissionais que, mesmo pertencendo a uma mesma escola, têm concepções diferenciadas da maioria. Estas concepções, no entanto, não chegam a definir uma prática avaliativa divergente daquela convencional, uma vez que esta é condicionada pelo ritual impregnado e cristalizado da vida escolar.

Na prática da avaliação, tal como percebida e explicitada por agentes escolares, não se observa a emergência de concepções e posturas que se contraponham à essência do que é preconizado pela teoria e legislação educacionais. Embora não haja explicitação clara dos diferentes níveis de objetivos a serem atingidos e um controle preciso de seu alcance, é perceptível, por parte de cada professor, a preocupação com as competências que se espera que os alunos adquiram, mesmo que estas se refiram, basicamente, à memorização ou assimilação do conteúdo ensinado.

Se, por um lado, nota-se que o modelo proposto não é vivido com todo o seu rigor técnico, considerando-se, dentre outros aspectos, as próprias características e contradições inerentes ao

contexto em que se dá a prática avaliativa, por outro, as formas encontradas pelos profissionais, em sua prática de avaliação, não chegam a se contrapor à concepção de avaliação veiculada.

Constatou-se, além disso, que o sentido percebido e manifesto da avaliação tende a encobrir o seu sentido real no processo escolar.

A discussão do sentido de que se vem revestindo a avaliação escolar evidenciou os seus desserviços e inadequações quando se tem como propósito a democratização da escola. Democratização que significa a garantia não só de acesso das crianças de origem popular às escolas públicas, mas também de permanência e de aquisição de um conjunto básico de conhecimentos, como condição para a participação política e cultural; democratização que implica uma transformação das relações de poder que aí se estabelecem.

Enquanto sentido real, a discussão revelou que a prática avaliativa vem-se caracterizando por:

- **Apoiar-se na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino.**

As normas e regras, verbalizadas ou não, que impregnam a prática avaliativa fazem-se presente: no decorrer de todo o processo de educação escolar, passam a ocupar papel central, sobrepondo-se à própria aprendizagem enquanto finalidade.

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos não se sentem compelidos a adquirir determinados conhecimentos mas, antes, a conquistar certos conceitos, chegando até a não ver sentido em ir à escola, quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação: "ah, eu já fechei mesmo, o que eu vou fazer na escola?".

O que se percebe é que o aluno se compromete não com a aprendizagem propriamente dita, mas com a aquisição de determinados pontos que lhe garantam o "sucesso escolar", os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem.

A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos. E, procedendo a esse julgamento, abstrai-se das condições contextuais presentes, dentre as quais se destaca o desempenho dos outros agentes do processo pedagógico.

- **Servir ao controle e adaptação das condutas sociais dos alunos.**

Com a intenção de conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção de sua submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, estabelecidos no interior da escola.

Sem negar que os procedimentos avaliativos têm poder e, efetivamente, moldam as condutas dos alunos, convém ressaltar o caráter conflituoso deste processo, que não se mostra totalmente eficiente e não se dá sem resistência por parte dos alunos. Daí o sucesso nem sempre obtido, apesar do contínuo trabalho dos professores para que os alunos acatem e cumpram suas ordens.

A desobediência do aluno é punida por meio de baixos conceitos, o que pode levá-lo à reprovação e até a se convencer de que é incapaz de se adaptar à escola. Entretanto, embora não registrada em qualquer documento, há, na escola, a expectativa de certo percentual de

aprovação dos alunos, à qual os professores procuram corresponder. Dessa forma, alunos com conceitos baixos, decorrentes das "más" condutas, conseguem, muitas vezes, "recuperar este concerto", pois acabam sendo criadas maneiras de possibilitar-lhes isso.

Despontam-se, assim, meios de "controlar esse controle", que possibilitam ao aluno, embora com maior dificuldade, conseguir o conceito necessário para sua aprovação. Como exemplo, são citados os trabalhos e exercícios extras propostos pelo professor, que, quando realizados pelo aluno, convertem-se em um conceito de maior valor. De forma semelhante, há os estudos de recuperação, que se têm constituído, na maioria das vezes, numa oportunidade para o aluno melhorar o conceito, não necessariamente o nível de aprendizagem.

- **Manifestar-se por relações de poder e subordinação.**

As relações de poder e subordinação, presentes na sociedade, reproduzem-se na forma como a escola se organiza e funciona. E dentre os aspectos específicos da vida da escola, em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação.

Os depoimentos tanto dos profissionais que atuam na escola como dos alunos apontam-na como uma ação unidirecional no seu foco e no seu processo, ou seja, de todos os elementos integrantes do processo escolar, só o aluno é sistematicamente, avaliado, e essa avaliação se concretiza, exclusivamente, pelo julgamento que o professor faz dele.

Ao professor cabe apreciar o desempenho do aluno e emitir julgamento sobre sua competência, ficando ausente um papel mais ativo do aluno neste processo, o qual, algumas vezes, nem ao menos tem clareza quanto ao significado do resultado obtido.

Não se trata de negar a tarefa avaliativa como uma das funções docentes, mas sim de aclarar como esta vem-se processando e que efeitos decorrem dela.

A avaliação que o professor faz do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo no desempenho escolar. Inúmeros estudos já comprovaram a influência da expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a se confirmar. O aluno mostra-se, assim, propenso a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz, o que se reflete no seu desempenho.

A forma como se processa a avaliação também contribui para criar nos alunos o consenso sobre as diferenças individuais, justificando as discriminações, pois a todos são dadas iguais oportunidades educacionais; são os alunos que se comportam de maneira diversa.

Desse modo, além de legitimar a reprodução das hierarquias sociais, sob a aparente igualdade de oportunidades, a premiação concorre para o individualismo e para a competição entre os alunos.

- **Ocultar a dimensão social da seletividade escolar.**

Sem desconsiderar a existência de causas exteriores, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, há na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, uma prática discriminatória que acentua o processo seletivo e de manutenção da hierarquia social.

Aí se situa o processo de avaliação da aprendizagem, que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar.

Os relatos evidenciaram que a função principal da avaliação consiste em discriminar os alunos, ou seja, classificá-los. Este processo classificatório, que, no dizer dos profissionais, visa selecionar os alunos capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, significa, quando visto pela ótica social, a eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas.

Essa exclusão se concretiza quando a escola, enquanto grupo social, não interage com suas condições concretas de vida. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos, cabendo à avaliação verificar o domínio desse saber; conseqüentemente, ela não interage com as condições específicas dos alunos das classes populares, não legitimando, nem ao menos considerando seu saber. Desta forma, está-se "dissimulando a seleção social sob a aparência de seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares" (BOURDIEU et alii, 1975).

Algumas Perspectivas Que Emergiram do Estudo

Não se concebe a avaliação de forma isolada, pois ela reflete e é um reflexo da concepção que se tem de Educação, escola e sociedade. Entretanto, repensar a avaliação constitui um caminho possível para se trilhar o redirecionamento da totalidade do processo pedagógico.

A exploração das controvérsias e contradições que, se manifestam na avaliação, a discussão dos contornos e das finalidades reais a que vem servindo a avaliação certamente remetem a uma reflexão crítica do ensino, da escola, no contexto da sociedade brasileira.

Assim, a avaliação da avaliação, pelos agentes concretos que atuam na escola, pode conduzir a uma análise e a um redirecionamento do modo de funcionar da escola, levando a uma posição comprometida com os alunos que a freqüentam.

Repensar os fundamentos que norteiam as teorias e práticas avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação.

O conceito de avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola. A avaliação escolar, portanto, não pode restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. Importa, pois, enfatizar a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino, considerando-se o desempenho do aluno de forma relacionada com o desempenho do professor e com as condições contextuais da própria escola.

Neste enfoque, desponta, como finalidade principal do processo avaliativo, o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico, as quais têm por fim permitir aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários, ante o projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. As decisões devem-se atrelar aos resultados da avaliação, que deixa de se caracterizar como um ritual técnico e burocrático a serviço da punição e seleção social do aluno.

A avaliação, que corresponde a um processo de premiação que estimula o espírito de competitividade individualista, que se estabelece por relações autoritárias e de poder, converte-se em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, concretizando-se por meio de relações partilhadas e cooperativas. Como um processo de pesquisa e investigação, tem como eixo de reflexão não os procedimentos e instrumentos, mas os princípios e fins.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre et alii. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- FLEMING, Robert S. Currículo moderno; um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino. 2ed. Rio de Janeiro, Lيدador; Brasília, INL, 1974.
- GIROUX, Henry. Pedagogia radical; subsídios. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação; otimização do autoritarismo. Rio de Janeiro, ABT, 1984.
- . Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. AMAE educando, Belo Horizonte, Associação Mineira de Ação Educacional, 18(171):9-16, 1985.
- MEDEIROS, Etel Bauzer. As provas objetivas; técnicas de construção. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1971.
- RAGAN, William B. Currículo primário moderno. Porto Alegre, Globo, 1973.
- RASCHE, Vânia M.M. Fracasso escolar; avaliação e perspectiva. Avaliação *educacional*; necessidades e tendências. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.
- SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S., org. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 4753.
- TABA, Hilda. *Elaboración dei* currículo; teoria y prática. Buenos Aires, Troquei, 1974.
- TURRA, Clódia Maria G. et alii. *Planejamento de* ensino e avaliação. 3.ed. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. *Planejamento e* organização do *ensino*. Porto Alegre, 1974.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Testes em educação. São Paulo, Ibrasa, 1973.