

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE TRABALHADORES-ESTUDANTES: buscando novos caminhos

MERE ABRAMOWICZ¹

INTRODUÇÃO

A acentuada tendência que se desenha no panorama educacional brasileiro de democratização do acesso à escola com especial destaque para os cursos noturnos, não tem merecido a atenção e pesquisa por parte dos estudiosos. A escola noturna, segundo Spósito² "tem sido tratada como resíduo pelo fato de profissionais e pesquisadores considerarem a análise dos problemas da escola noturna como tema menor". Se a escola noturna não tem sido objeto de investigação, a avaliação na escola noturna apresenta ainda menos trabalhos a respeito. Pudemos constatar a precariedade de estudos sobre essa realidade, por ocasião da elaboração de nossa tese de doutorado,³ em que pesquisamos como trabalhadores estudantes de uma Faculdade Particular Noturna da Capital de São Paulo vêem o processo de avaliação da aprendizagem. É justamente com

1 Professor Associado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo da PUC/SÃO PAULO.

2 SPÓSITO, M.P. O Ensino Superior Noturno e a democratização do Acesso à Universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP, V.6.7, 157, SET/DEZ. 1986.

3 ABRAMOWICZ, M. Tese de Doutorado: *Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade Particular Noturna vêem o processo - "Em busca de um caminho"*. PUC/São Paulo, 1990.

base nesse trabalho, que fomos desafiados a pensar a avaliação da aprendizagem na escola noturna que representa uma significativa fatia do atual ensino brasileiro.

Acreditamos que uma reflexão desse tipo só seria frutífera se nascesse da prática de educador e avaliador, da práxis pedagógica, do cotidiano do ensinar e aprender. Vemos assim emergir uma inquietação que se transformou em um fruto acadêmico mas que aqui extrapola esse âmbito e vai buscar se constituir em subsídio para todos aqueles que trabalham com escola noturna.

Em minha trajetória profissional, que vai de professora alfabetizadora a docente universitária, sempre convivi com a angústia de avaliar. O cotidiano da avaliação me atrafa e desafiava o tempo todo. Tendo trabalhado, por quase duas décadas, no curso noturno de uma Faculdade particular e constatando suas características, acreditamos poder, aqui, descaracterizar a especificidade do curso superior privado noturno e estender nossa reflexão ao curso noturno em geral, mostrando-o como uma resposta às demandas emergentes da sociedade atual brasileira, ainda que precária.

Em São Paulo, a escola noturna, consagrada, inicialmente, pelos ginásios estaduais, se constituiu, durante muito tempo, na única forma de continuidade de estudos, para alunos das classes trabalhadoras. Apesar de todo esse significado, o curso noturno tem sido tratado como residual, como tema menor, como "mal necessário", contrariando a proposta de democratização de acesso à educação. Nesse quadro, pouca atenção tem sido dada aos estudos sobre avaliação da aprendizagem em cursos noturnos e por isso cremos que os subsídios a serem aqui expostos, apesar de se originarem em um contexto específico, servirão para os cursos noturnos em geral, tendo em vista alguns aspectos comuns de sua clientela, composta de trabalhadores-estudantes.

O trabalho que realizamos nos permitiu caminhar para uma tentativa de construção de um novo paradigma de avaliação da aprendizagem que denominamos: crítico-humanista e que questiona alguns dos mais importantes aspectos do paradigma tradicional, ainda vigente, tecnicista. A análise dos resultados deste estudo permitiram que refletíssemos, ampla e profundamente, sobre a temática da avaliação da aprendizagem e aqui exporemos algumas de nossas conclusões e apontaremos algumas pistas para quem vai se defrontar com o desafio da avaliação.

AVALIAÇÃO E CONTROLE

No paradigma tradicional de avaliação da aprendizagem, observamos a marca inconfundível do controle e por isso a avaliação é vista, essencialmente, como controladora. Na história da avaliação da aprendizagem essa dimensão aparece, desde os primórdios, relacionada à idéia de medir ou testar. Nas décadas iniciais do século XX se acentua esse caráter dando ao processo

avaliativo uma função instrumental. A avaliação do aprendizado, alicerçada nos princípios positivistas tem acentuado seu caráter de controle do rendimento escolar chegando ao controle do planejamento curricular.

Ao longo do tempo a avaliação da aprendizagem se revelou como um dos mais eficazes instrumentos de controle educacional. Esse controle é tão marcante e abrangente que se manifesta sob diversas facetas, desde o controle por notas e provas até o controle cognitivo. A ênfase no produto se faz presente, especialmente quando a avaliação é conotada com a nota final. Isso pressupõe uma concepção de educação com um enfoque tecnicista, por excelência. A avaliação é vista como atribuição de notas, via provas, e ganha uma dimensão de medida. Enquanto medida, objetiva e precisa, ela se volta para os resultados da aprendizagem, quantitativamente expressos. Dessa forma, os alunos são classificados sem nenhuma preocupação de interpretar e compreender o significado dessas notas.

A prática da avaliação se explicita por uma relação autoritária, conservadora, que coloca os alunos como objetos, apassivados. Esse exercício autoritário provém do poder que tem a avaliação e que permite ao professor manter a disciplina, o silêncio, a atenção dos alunos etc. Essa relação autoritária que implica poder, gera medo e a gênese desse medo está, justamente, no autoritarismo. No contexto educacional, saber é poder e o poder que advém da avaliação torna-a depositária dessa dimensão poderosa. O autoritarismo é encorajado no professor que detém o saber e o poder, e a avaliação da aprendizagem transforma-se em uma arma, em um instrumento de controle, que tudo pode.

A compreensão da avaliação como controle educacional ainda permite que percebamos mais uma dimensão: a ênfase no domínio cognitivo, expresso pelo controle dos conteúdos e a insistência na sua memorização. A face controladora da avaliação no domínio dos conteúdos se exerce através do controle do conhecimento expresso pela memorização mecânica e pela educação bancária em que o professor deposita conteúdos, "enche os educandos de conteúdos"⁴ a serem reproduzidos e cobrados, sem que haja produção de conhecimento e criatividade. Constatamos, assim, que no paradigma tecnicista a avaliação da aprendizagem nos chega com uma ênfase no controle do processo educacional, cunhado por uma matriz epistemológica positivista.

A compreensão da avaliação como controle é tão forte que se expressa por uma ênfase no produto constituído por notas e provas e no domínio de conteúdos memorizados, depositados e cobrados. Com base em notas e provas, a prática

4 Freire, P. "Educação Bancária e Educação Libertadora", in Patto, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 2ª ed., 1989.

da avaliação se traduz por uma dimensão autoritária que desencadeia medo e concentra poder.

Ao tentarmos construir um novo paradigma de avaliação da aprendizagem que denominamos crítico-humanista, gostaríamos de apontar algumas pistas de como vemos o processo avaliatório, a partir de uma experiência com trabalhadores-estudantes em um curso superior noturno. Acreditamos que a avaliação não se desvincula de seu caráter controlador, mas o vemos como um controle democrático, não autoritário, entendido não como produto expresso em notas e provas, mas como um processo, que leva em conta toda a trajetória do aluno, em grande parte de suas manifestações. Assim, não pensamos exclusivamente em resultados quantitativos, mas, propomos, interpretar e compreender o significado das notas e conceitos, redimensionando-os em um enfoque qualitativo. Valorizamos esse aspecto da avaliação em sua dimensão processual extrapolando o caráter de medida.

A avaliação da aprendizagem, como controle democrático, não seria só usada classificatoriamente, nem como artifício para manter a disciplina, o silêncio, a ordem, a atenção etc. Não se enfatizaria a aquisição de conteúdos cognitivos, memorizados, reproduzidos e cobrados, bancariamente, de alunos passivos. Acreditamos em uma avaliação que parte de uma concepção de apreensão de conhecimento não estática, nem cumulativa, mas, dinâmica, contraditória e criativa. O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos, mas os constrói. Construir, criticamente, o conhecimento, propõe um ser humano consciente, autônomo, a caminho da emancipação, distanciando-se do controle coercitivo e apassivador. Assim, ao invés de um controle exclusivamente do domínio cognitivo, viabilizado pela memorização, vislumbramos uma avaliação democrática onde coexiste um pluralismo de valores e onde se mesclam aspectos afetivos e sociais, além de psico-motores.

Antevemos uma avaliação da aprendizagem que questione a relação autoritária saber-poder, transcendendo as formas de dominação que daí emergem, uma avaliação contextualizada politicamente e que por isso pressuponha a compreensão da realidade existente e sua reconstrução. Valorizamos a especificidade do curso noturno, com sua clientela, refletindo sobre seus valores, interesses, necessidades e levando em conta o significado da avaliação nesse contexto. Antevemos uma avaliação com o crivo de valores humanos, articulada com uma constelação de princípios éticos, que permitirão à avaliação se distanciar do marco de controle, possibilitando se pensar um novo sentido a lhe ser atribuído, crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador. Com essa concepção, buscamos repensar o processo de avaliação da aprendizagem, vendo-a não como "um mero instrumento técnico, uma contabilidade que refletiria o rendimento quantitativo, agindo de forma controladora e fiscalizadora. Contempla-se, aqui, uma visão, para além da tecnicista, buscando valores e princípios que fundamentam um

posicionamento político e cultural, qualitativo-interpretativo, refletindo as tendências mundiais contemporâneas na área de avaliação".⁵

AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A compreensão da avaliação, enquanto processo, em contraposição à avaliação como produto, põem em evidência o conceito de participação. A temática sobre participação é de tanta atualidade que tem ocupado grande parte dos espaços de questionamento da reflexão educacional, ganhando lugar de destaque no debate público e acadêmico. Essa relevância deve-se à ênfase no processo de democratização das relações sociais na família, na escola, na sociedade, resultado da evolução sócio-econômica e política cultural que vem sofrendo nosso país na última década.

No paradigma clássico de avaliação da aprendizagem o conceito de participação aparece com uma conotação apassivada. Há muito pouca participação no processo avaliatório e ela é vista, epistemologicamente, como mera reprodução mecânica de conteúdos, via memorização. É uma participação sem diálogo, sem crítica, sem questionamento, passiva. "*Participo da avaliação, apenas respondendo ou fazendo aquilo que é pedido*", diz um aluno cujo depoimento colhemos. Constatamos que a concepção que os alunos têm de participação leva ao paradoxo de se pensar participação com uma característica compulsória, de obrigatoriedade. Os alunos, por nós ouvidos, encaram a participação como uma doação, até uma imposição, não como conquista. Para eles participar seria repetição mecânica, transbêrncia de conhecimento já construído e meramente reproduzido. Essa participação passiva não é contextualizada nem historicizada, não é crítica, nem criativa.

"*Se participar da avaliação é responder o que se pergunta, participo*" . . . diz um aluno.

"*Se faço a avaliação, automaticamente, estou participando*", diz outro aluno ouvido.

No paradigma crítico-humanista que propomos, a avaliação da aprendizagem sendo vista como um processo, como algo permanente, está intimamente relacionada com o conceito de participação. Nesse sentido, a avaliação permanente pressupõe participação entendida em algumas de suas vertentes. Na ótica epistemológica, vemos a participação como um processo de construção do conhecimento. Assim, a avaliação propõe uma participação como criação permanente, uma construção junto e não um viver o construído.

5 Abramowicz, Mere. "Avaliação, tomada de decisão e políticas-subsídios para um repensar", trabalho produzido como resultado de consultoria ao Projeto IPEA "Avaliação Cognitiva - Experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta", 1993.

Pela ótica educacional a participação se viabiliza pelo diálogo e é vista como um processo ativo, crítico e criativo. Pela ótica política se avalia pensando em um processo de participação que se traduz pela qualidade política que, por sua vez, nos remete à conquista da auto-promoção, visando uma sociedade democrática. A participação faz-se não por um ato autoritário, mas pelo diálogo democrático que, buscando a transformação, se constitui em um processo dinâmico e dialógico. A participação não é imposta, mas ativa e inteira, respondendo às necessidades reais e sentidas dos sujeitos.

Ao construir e criar conhecimento, ativamente, a participação percorre os caminhos da ação-reflexão e se reveste de uma dimensão crítica que permite uma inserção contextualizada. Só uma participação ativa e crítica possibilitará vislumbrar um horizonte de uma sociedade mais justa, livre, solidária e democrática.

Propomos a avaliação como processo que tem em seu cerne a participação vista como construção do conhecimento pela via do diálogo, buscando a auto-promoção em um contexto democrático. Dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação. Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação. Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se. A avaliação se constitui, portanto, em uma participação permanente e a participação se constitui em avaliação permanente, tendo-se, dessa forma, a compreensão da avaliação, fundamentalmente, como processo.

Ao relacionar avaliação e participação propomos que todos os envolvidos no processo educacional participem, ou criando novos conhecimentos, ou definindo as reais necessidades de uma comunidade ou buscando soluções para os problemas ou transformando a realidade. Antevemos uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário. Participação na avaliação tem a marca de processo, de avaliação permanente, que se avalia e se critica para se aperfeiçoar.

AValiação, Afetividade e Condição Existencial do Aluno

Não existe, praticamente, no horizonte da avaliação da aprendizagem a discussão sobre a condição existencial do aluno. Não se considera a emoção e

a afetividade que mesclam todo o processo avaliatório e o vínculo professor-aluno não é encarado como uma interação social com conotação afetiva. Não se relacionam conhecer e viver, pensar e sentir e nem se leva em conta o conhecimento como um processo de construção criativo e prazeroso.

Como vimos no paradigma clássico de avaliação da aprendizagem enfatiza-se o domínio dos conteúdos, do cognitivo com destaque para o racional. Na vertente positivista desse paradigma separa-se o emocional do cognitivo, o afetivo do intelectual. *"Poucos professores nos avaliam como um todo"*, me diz um aluno. Ao ensaiarmos a construção de um outro paradigma, crítico-humanista realçamos a relação entre avaliação e condição existencial do aluno, apontando para a face humana da avaliação. Ao longo de nosso trabalho pudemos perceber o carregamento emocional que acompanha a avaliação da aprendizagem e buscamos explicar essa articulação. Segundo uma aluna ouvida: *"Detesto ser avaliada; nem sempre o aluno está preparado emocionalmente. Deveria ter uma mudança radical. Na hora, esqueço o que estudo, dá um branco"*.

Acreditamos que é fundamental, ao pensarmos a avaliação da aprendizagem, considerar o aluno e sua condição existencial, sua especificidade pessoal, histórica e social. No depoimento de um aluno: *"A avaliação serve para inibir de tal forma que muitos se sentem sem estímulo de continuar. Deveriam procurar auxiliar o aluno a prosseguir, aumentar sua sede de saber"*. Propomos levar em conta quem é esse aluno e de que forma pensa, sente, se expressa, o que valoriza. Além do cognitivo, a avaliação da aprendizagem consideraria a relação dialética, entre o cognitivo e o afetivo, vendo o aluno como um todo indivisível que pensa e sente. Trabalharíamos *com e sobre* as vivências dos alunos sugerindo um processo que penetre profundamente nos seus significados, ideologias e valores.

Lembramo-nos de um aluno que disse: *"Tiro notas baixas porque trabalho oito horas por dia, tomo ônibus lotado, chego muito cansado à Faculdade, não tenho ânimo para nada"*. A concepção que veiculamos de avaliação procura recuperar o humano na condição existencial, valoriza o aluno como pessoa situada, com uma história, com emoções, interesses, motivações. Vemos o aluno com uma face, um nome, uma esperança, uma história a ser contada, um ser humano ativo em que o afetivo e o racional se interpenetram. A especificidade social e histórica desse aluno e que se constituiria em ponto de partida para o trabalho pedagógico e nele pontificaria a relação dialética entre o cognitivo e o afetivo a ser discutida, criticamente, pela avaliação, no espaço da escola.

É no bojo dessa discussão, que presenciamos vir à tona emoções relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem tais como o medo, a tensão, a alegria, a tristeza, a felicidade etc., que nos permitiram propor indagações, a serem levantadas, quando se avalia, tais como: O que a avaliação gera, como sentimento, no aluno? Como a afetividade e as emoções, em geral,

se expressam, no processo avaliatório? O que fica, no aluno, do processo de avaliação? Em um paradigma crítico-humanista, algumas dessas questões, além de outras, deverão ser levadas em conta ao desencadearmos o processo de avaliação da aprendizagem.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

Sabemos que uma das mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino. Constatamos, em nosso trabalho, ratificando o que outros autores já apontaram, um comprometimento da qualidade de ensino no curso noturno traduzido por sua desqualificação e expresso pela fragmentação e aligeiramento dos conteúdos e do ensino.

"Não estou satisfeita com a avaliação, a maior parte dos professores nos trata como colegiais e outros como débeis mentais", diz-nos uma aluna.

A avaliação vem imbricada com a problemática de qualidade de ensino e a constatação do seu comprometimento resulta em uma escolaridade superficial com conteúdos abreviados e resumidos. O saber, veiculado nesse contexto, é algo exterior, fragmentado e desarticulado dos conteúdos da vida cotidiana, com ênfase na memorização e não se constituindo em um ato produtivo, em criação de conhecimento. Esse aspecto é mostrado em um dos depoimentos colhidos, *"Os professores, aqui, avaliam conhecimento, mas um deles, especificamente: o grau de memorização de cada aluno. Leva-se em conta a 'decoreba' "*.

Em uma visão tecnicista busca-se explicar a crise de qualidade do ensino como uma disfunção interna da escola, sem perceber o contexto mais amplo onde ela se insere que abrange do sócio-econômico ao político-cultural. *"O aluno, no processo, quase nunca é avaliado. Os professores nos vêem somente enquanto conhecedores do conteúdo",* comenta um aluno.

Em um paradigma crítico-humanista, a avaliação estaria a serviço de uma melhoria da qualidade de ensino. Seriam então levantadas questões sobre o tipo de escola noturna que temos, sua organização, seus métodos, sua visão de homem e de mundo e o que, efetivamente, queremos. Nessa discussão levar-se-ia em conta uma concepção mais abrangente de avaliação, contextualizada em estruturas sociais e institucionais. Alguns dos muitos aspectos a serem analisados seriam as condições de trabalho docente, sua formação profissional, os rumos do processo de capacitação etc. Ao articular avaliação e qualidade de ensino, vê-se a escola como um espaço de possibilidades, buscando um aperfeiçoamento da qualidade de ensino, também pela via da avaliação. Pensamos, assim, em uma avaliação enlaçada a uma qualidade de ensino cada vez melhor e dirigida a conteúdos significativos, integrados e dinâmicos que apontem para uma formação crítica e criativa.

O PAPEL DA ESCOLA NA AVALIAÇÃO

Ao intentarmos construir um paradigma crítico-humanista vemos que a avaliação da aprendizagem não se faz isoladamente, mas incorpora uma compreensão de como o desempenho do aluno vem sendo produzido na escola. Acreditamos ser essencial, aqui, destacar o papel da escola em uma reconceptualização da avaliação da aprendizagem. Neste resgate, a escola ganha a feição de um pólo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e participativa. Prevê-se, aqui, "ouvir" as escolas em um movimento "de baixo para cima". Nesse movimento, a especificidade de cada contexto escolar deverá ser considerada. O coletivo da escola tem um papel fundamental no processo de avaliação da aprendizagem, em como ele está sendo produzido, na sala de aula, na própria escola e para além da escola.

Ao enfatizarmos o lugar de destaque da escola no processo avaliatório, traduzimos um determinado tipo de avaliação que extrapola a mera verificação do rendimento. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação que, sendo abrangente, englobaria a condição existencial do aluno, o controle democrático destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o produto além de conter, também, elementos para a tomada de decisões a nível docente e de unidade escolar. Ressaltamos, portanto, que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.

ALINHAVANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Afinal, que avaliação seria essa, pensada a partir de um trabalho com o curso noturno, com trabalhadores-estudantes?

Optamos por pensar a avaliação em um paradigma crítico-humanista como um processo abrangente de análise do desempenho do aluno para apoiar as decisões educacionais a serem, por ele, desencadeadas. Enquanto processo, é dinâmico, não se restringindo a um produto final, mas propõe um acompanhamento constante. Enquanto abrangente, leva em conta diversas dimensões do desempenho discente, como a condição existencial do aluno, seu pensar e sentir, sua racionalidade e sua emoção, transcendendo a mera contabilidade das notas e provas. Enquanto processo de análise, compreende estudo, pesquisa e compreensão do fenômeno a ser focalizado.

Essa avaliação, diversificada em seu instrumental e evidências, extrapola o controle autoritário da avaliação tradicional e propõe um controle democrático. Esse controle não se faz pelo domínio exclusivo dos conteúdos, sob a ótica cognitiva e pela reprodução e memorização de conhecimentos, mas se traduz por uma avaliação crítica, contextualizada social e politicamente que vê o aluno como um sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, criativo,

dinâmico, autônomo, a caminho da emancipação. Nessa ótica de avaliação da aprendizagem, a participação tem papel importante, pois o aluno é ativo partícipe do processo, construindo seu conhecimento através do diálogo, fundamental nessa concepção. A avaliação subsidiaria a melhoria da qualidade de ensino, enfrentando a desqualificação dos cursos noturnos. Nessa proposta crítico-humanista, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo cooperativo em que o coletivo da escola protagoniza um dos papéis principais.

Ao reunir, à semelhança de um caleidoscópio, algumas de suas múltiplas facetas, discutiremos a avaliação a partir de dimensões como: processo e produto; cognitiva e afetiva; somativa-formativa e diagnóstica; cooperativa; política; diversificada, dialógica etc. Isso significa um processo essencialmente democrático, participativo, crítico, criativo, emancipatório e transformador.

Acreditamos que buscamos aqui desenvolver um trabalho crítico onde sentimos não ser possível pensar em um processo de avaliação da aprendizagem descolado e desencarnado de condições estruturais mais amplas que aprendam as contradições da realidade. Percebemos a necessidade de uma crítica permanente para aprender, que estimule uma participação ativa em um processo permanente de avaliação. A avaliação se constitui em uma janela, através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa e cremos que, apesar de seu importante papel, não poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional. Sabendo que em uma sociedade democrática a avaliação não é a única base de decisão, acreditamos que ela deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas que criem condições de se prover uma melhoria da qualidade de ensino.

A reflexão que aqui desenvolvemos sobre avaliação da aprendizagem em curso noturno permanece aberta, provocativa, inacabada e desafiadora com a força educativa que tem o próprio processo avaliativo.⁶

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna vêem o processo – em busca de um caminho. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 1990.

ABRAMOWICZ, M. Relatório Final: Avaliação, Tomada de Decisão e Políticas Públicas: subsídios para um repensar. Projeto "Avaliação Cognitiva: experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta". IPEA – Nações Unidas, 1993.

6 Arroyo, M. "Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural", in *Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte, FAE, IRHSP, 1987.

ARROYO, M. "Avaliação de Programas de Capacitação de Profissionais para a educação rural", in **Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação**. Belo Horizonte, FAE, IRHJP, 1987.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983.

GOLDBERG, M.A.; SOUZA, C.P. **Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios**. São Paulo, EPU, 1982.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo, Cortez AA, 1988.