

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A Necessidade de Uma Visão Mais Ampla

Léa Depresbiteris\*

## UMA VISÃO RESTRITA DE AVALIAÇÃO

O tema avaliação vem sendo exaustivamente discutido, sempre gerando polêmica, uma vez que envolve uma série de variáveis difíceis de controlar. Quando avaliar? Como avaliar? Quais os critérios que nos permitem avaliar objetivamente? É válido tentar eliminar toda e qualquer subjetividade do ato avaliativo? Essas são algumas das questões que permeiam o assunto, tornando-o complexo, delicado.

A complexidade aumenta quando percebemos que a palavra avaliação assume diferentes conotações. A mais freqüente é a que associa avaliação à idéia de uma nota, representada seja por um número seja por uma letra. Essa associação limita sobremaneira a função do ato avaliativo, imprimindo-lhe um caráter meramente quantitativo. Nessa perspectiva, a avaliação fica vinculada ao seu aspecto burocrático-administrativo, fundamentando-se em necessidades de classificação de alunos dentro de um "continuum" de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos. Fica patente também que a avaliação, vista apenas como sinônimo de medida, indica uma preocupação final com o desempenho do aluno, sem que haja uma análise contínua de seu desempenho durante o processo ensino-aprendizagem, com o propósito de promover a recuperação necessária. O aluno é classificado em "inferior", "médio" ou "superior" quanto ao seu desempenho e, muitas vezes, fica preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial. Somam-se e dividem-se notas, revestindo-se a avaliação, como diz LUCKESI (1982), de um caráter comercial, contábil mas não educacional.

A fim de desfocar a idéia de nota na avaliação, deveriam ser resgatadas as duas funções mais nobres desse processo: *informar* e *orientar*. Essas duas funções estão

---

\* Da Equipe de Avaliação da Divisão de Currículos e Programas (DCP), do SENAI, Departamento Regional de São Paulo.

estritamente relacionadas. A primeira tem a finalidade de informar alunos, pais e docentes sobre as facilidades ou dificuldades surgidas no processo. A segunda complementa o trabalho, orientando os envolvidos no processo de ensino sobre possíveis caminhos de melhoria. Assim, podemos dizer que a avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela. A medida diz *quanto* o aluno é competente em determinada habilidade; a avaliação informa sobre o *valor* dessa habilidade. A medida é um processo restrito, descrevendo os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve, analisa e interpreta esses fenômenos, utilizando-se também de dados qualitativos.

## AMPLIANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Para ampliar o conceito de avaliação temos de nos ater a algumas premissas básicas, entre as quais se destacam:

1ª) A avaliação está estreitamente ligada ao planejamento, formando com ele um processo único.

2ª) Existem vários níveis de planejamento e avaliação, devendo haver coerência entre as duas diretrizes.

3ª) A avaliação deve ser conduzida através de diálogo franco e aberto, onde haja troca de experiência entre avaliador e avaliado, na busca do bem comum.

Com relação à unidade que formam o planejamento e a avaliação, podemos deduzir sobre a necessidade de um trabalho coeso de definição de objetivos, escolha de conteúdos pertinentes e atualizados, seleção de estratégias viáveis e eficazes, determinação de critérios capazes de embasar análises contínuas e válidas.

Quanto aos níveis de planejamento e avaliação podemos destacar o educacional, o curricular e o de ensino-aprendizagem. Através do primeiro, determinam-se as diretrizes da instituição como um todo, considerando-se variáveis de diversas ordens: sociais, econômicas, políticas. Neste nível, a avaliação volta-se para a análise do alcance dos objetivos da Instituição, verificando-se não só as ações internas como também as externas, de impacto na comunidade.

O planejamento curricular, que deve pautar-se pelo planejamento educacional, relaciona-se com a totalidade de experiências promovidas pelas unidades escolares de tal maneira que favoreça ao máximo o processo de ensino. Neste nível, a avaliação permite a análise de diversos aspectos, destacando-se adequação de planos e programas de ensino, qualidade do material instrucional e desempenho de diversos elementos envolvidos no trabalho.

O planejamento de ensino-aprendizagem, que deve pautar-se pelos níveis anteriores, compreende as ações dos docentes na relação direta com o aluno. Neste nível, a avaliação permite a análise de desempenhos para estimular ou promover melhorias.

Considerando a necessidade de entrelaçamento dos três níveis com diretrizes filosóficas harmônicas, pode-se chamar — à luz da discussão — a terceira premissa, que é a do diálogo. Parece evidenciar-se que quanto maior a integração entre os responsáveis por esses níveis de planejamento e avaliação, maior a possibilidade de entrosamento, de busca de estratégias e objetivos comuns, que visem à coerência da instituição como um todo. Várias são as estratégias através das quais se pode promover o diálogo. Atualmente, uma delas vem sendo apontada como importante: a da participação. Em termos de avaliação, o que propomos é que seja considerada, junto à cientificidade que deve nortear o processo avaliativo, a necessidade do

envolvimento de especialistas, equipes escolares, docentes e alunos na superação de problemas. Nesse sentido, os agentes do processo educacional estarão no âmbito da instituição (Órgãos Centrais e Unidades Escolares), refletindo criticamente sobre diversos fatores, destacando-se:

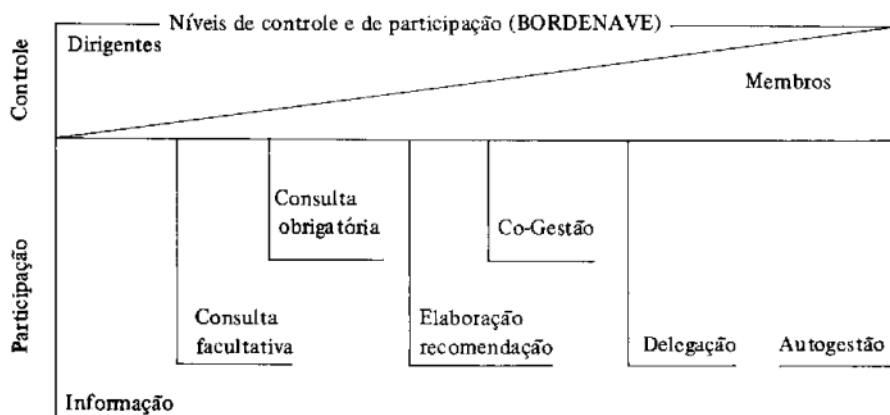
- como está sendo utilizado o processo de avaliação, suas vantagens e desvantagens na formação do aluno;
- quais os objetivos, conteúdos, estratégias e critérios adotados e qual sua validade na formação do aluno;
- que benefícios podem ser gerados para todos os que trabalham com a formação do aluno, principalmente para ele.

Especialmente quanto à avaliação da aprendizagem, a participação conjunta docente-aluno permite reduzir, e até eliminar, o caráter coercitivo que muitas vezes ela assume. A avaliação deixa de ser um instrumento de poder do docente sobre o aluno, onde os critérios são guardados debaixo de sete-chaves, onde existem momentos de punição representados quase sempre por provas-relâmpagos, através das quais é cobrado tudo o que foi ensinado.

Através da participação conjunta na discussão, docente e aluno interagem, trocam vivências, provocando assim o resgate da sensibilidade e do bom senso nas decisões.

## PARTICIPAÇÃO E SEUS DIFERENTES NÍVEIS

Participar quer dizer tomar parte, fazer parte, ter parte. Podemos conceber a participação em diferentes níveis, conforme indica o gráfico a seguir.



Definir níveis de participação na teoria e buscá-los na prática é um grande desafio uma vez que, quanto maior o nível de participação, maiores serão as mudanças estruturais. O que nos parece fundamental é que, seja qual for o nível, haja coerência entre o que se prega e o que se faz. A conscientização das pessoas sobre o seu nível de participação torna honesta a relação, evita futuras decepções. Outro ponto importante parece ser o de que, em qualquer nível, deve-se ativar a participação, pois ela só será aprendida no exercício da ação. Participação não se ensina.

## **AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Seria ingênuo pensar que a avaliação da aprendizagem, vista sob o ângulo da participação, possa resolver todos os problemas. Não podemos nos esquecer de que a avaliação está ligada a outras variáveis de um contexto maior. Parece, porém, que seria um bom começo ver a avaliação como um momento para refletir. Refletir, principalmente, sobre o conceito que a instituição tem com relação ao aluno.

Em termos de formação profissional, à medida que se objetiva, além da competência técnica, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, o espírito crítico, a responsabilidade, as soluções criativas, o senso de cooperação, a capacidade de operar conscientemente a realidade, fica mais clara a necessidade de uma atuação marcante do aluno no processo de ensino. Nessa perspectiva, não se buscará apenas o ensino de um ofício, mas também o ensino das condições de como é possível exercê-lo.

Impõe-se, então, um estilo de formação profissional que promova a ação grupal e comunitária, que ajude a estabelecer relações democráticas, por meio das quais os homens possam forjar seu próprio destino.

O trabalho, nessa perspectiva, assume a dimensão entendida por Dewey: "Educação Industrial é aquela que dá mais valor à liberdade do que à docilidade, à iniciativa do que à habilidade automatizada, ao discernimento e compreensão do que à capacidade de recitar lições ou executar tarefas sob a direção dos outros" (FELDMAN, 1978). A preparação para o trabalho, na visão de Dewey, é mais importante do que a preparação para empregos.

Para esse tipo de formação devem concorrer educadores que comunguem dessas idéias, pois somente assim haverá conjugação de esforços. Dessa forma, o docente que participa da formação do aluno não pode ficar restrito simplesmente a dar aulas. Deve dispor de condições de tempo para refletir sobre seu trabalho, questionar suas ações, analisar os resultados que está alcançando e obter o apoio de quem o está orientando. Os especialistas que orientam o docente devem aliar-se nesse trabalho, obrigando-se, muitas vezes, a descer de seu pedestal acadêmico, indo à prática para testar suas teorias. No momento em que todos encararem a si mesmos como viajantes de um mesmo barco, as tempestades serão mais facilmente enfrentadas.

## **AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA – UM POUCO DE METODOLOGIA**

As metodologias de avaliação participativa variam de acordo com o contexto onde ela é aplicada. Instituições divididas em setores estanques e organizações formadas por grupos homogêneos, com autonomia de decisão, não farão as mesmas aplicações. Entretanto, três fases básicas podem ser consideradas como comuns:

- 1ª) Levantamento geral dos problemas com a comunidade.
- 2ª) Identificação das necessidades básicas.
- 3ª) Elaboração de uma estratégia educativa.

Na primeira fase, fixam-se objetivos, selecionam-se variáveis e instrumentos de avaliação, realiza-se uma análise, faz-se uma síntese do que é necessário inovar. Na segunda, caracteriza-se o problema, faz-se nova seleção de variáveis e instrumentos, faz-se nova síntese de resultados. Na última fase, definem-se estratégias de ação, comprovam-se estratégias na prática, assume-se ou não o que foi proposto.

É importante que avaliadores e avaliados participem de todas as fases. O produto da participação não pode ficar restrito a uma listagem de problemas. Deve haver ação e inovação. Além disso, limitar a participação das pessoas a um nível exclusivamente empírico pode gerar uma visão simplista. "Na participação não se pode partir para o extremo que seria o da negação teórica; ou, como diria Bachelard, a demissão teórica. Assim, não há sentido só na teoria, nem só na prática, mas na sua interação dinâmica, embora sem confundí-las" (DEMO, 1984).

## UMA TENTATIVA NO SENAI-SP

Um esboço de trabalho participativo foi desenvolvido pela Divisão de Currículos e Programas, da Diretoria de Tecnologia Educacional, no sentido de integrar especialistas, equipes escolares e docentes na definição de diretrizes de planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar. A idéia básica era a de que diretrizes de planejamento e avaliação devem ser definidas com a participação de quem está diretamente ligado ao processo ensino-aprendizagem.

As principais fases desse trabalho podem ser assim descritas:

1ª) Realização de pesquisa, através de entrevistas e questionários, envolvendo todas as escolas do SENAI do Estado de São Paulo, num total de 1708 profissionais, 54 Assistentes de Direção, 84 Instrutores-Chefes, 1080 docentes da Parte Diversificada<sup>1</sup>, 406 docentes da Parte Comum<sup>2</sup>, 17 responsáveis pelos Cursos Noturnos e 7 Orientadores Educacionais.

2ª) Elaboração a partir das reformulações da pesquisa, de uma proposta de diretrizes e planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar com sugestões para sua operacionalização.

3ª) Estudo de caso, envolvendo 10 escolas-piloto num total de 255 profissionais, com acompanhamento sistemático, de modo que se pudesse detectar as premissas pedagógicas viáveis de serem concretizadas.

Através da pesquisa foi possível coletar opiniões importantes da Equipe Escolar sobre o conceito de avaliação, os sistemas de atribuição de notas, os problemas encontrados ao realizar a avaliação e as sugestões de melhoria para o sistema vigente.

Questionados, por exemplo, sobre a principal finalidade da avaliação da aprendizagem, os informantes atribuíram a ela esta ordem de prioridades:

- 1º) Determinar o alcance de objetivos.
- 2º) Motivar os alunos.
- 3º) Reformular procedimentos didáticos.
- 4º) Levantar dados para recuperação.
- 5º) Aprovar ou reprovar.

Reforçando essa ordem de prioridades, transcreve-se, a seguir, algumas opiniões da Equipe Escolar sobre o assunto avaliativo:

---

<sup>1</sup> Parte Diversificada: Conteúdos específicos de ocupações tais como Mecânica Geral, Eletricidade, Marcenaria, entre outras.

<sup>2</sup> Parte Comum: Conteúdos de disciplinas tais como Língua Portuguesa, Matemática, entre outras.

"A avaliação é um instrumento em que o aluno e a Escola se apoiam para verificar em que nível os alunos se encontram, possibilitando replanejamentos".

"A função primordial da avaliação da aprendizagem é fornecer elementos para a realimentação do processo educativo".

"É preciso dinamizar o processo de avaliação da aprendizagem, de tal forma que se dê maior peso para as necessidades do aluno, do docente e da escola como um todo e menor para registros e escrituração".

"A avaliação encarada como orientadora do desempenho dos alunos, ao invés de julgamentos finais, como é usualmente interpretada, jamais deverá omitir-se de sua função formativa".

Assim, parece que as Equipes Escolares atribuem um efeito energizante à avaliação que se faz sentir no momento em que o aluno toma conhecimento dos resultados de seu desempenho e pode visualizar os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que:

- a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe;
- b) seus resultados são estudados juntamente com o professor;
- c) seu desempenho é comparado consigo próprio; seus progressos e dificuldades são vistos em função de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades.

Questionados sobre qual seria o melhor sistema de atribuição de notas (se expresso em número ou em letras), cerca de 85% dos componentes da Equipe Escolar optaram pelo sistema numérico<sup>3</sup>.

Para fundamentar essa preferência pela nota expressa em números, as Equipes Escolares indicaram algumas vantagens, dentre as quais se destacam:

- é mais fácil de ser compreendida pela empresa, pelo aluno e seus responsáveis;
- é mais objetiva, mais precisa, refletindo melhor o desempenho do aluno;
- é mais adequada à realidade do aluno, principalmente na parte prática de oficina, pois o dia-a-dia é permeado com números;
- é a mais adequada para representar alcance de objetivos.

Apesar dessas opiniões positivas, buscou-se, durante a pesquisa, discutir com os docentes que a nota (expressa em números ou em letras) não refletirá o desempenho do aluno, se não estiver fundamentada em objetivos e conteúdos bem definidos e, principalmente, em critérios discutidos de modo exaustivo por todos aqueles que estejam diretamente envolvidos com a formação do aluno.

Essa idéia encontrou eco na Equipe Escolar, que salientou a necessidade de:

- Valorização do processo de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem. Foi enfatizada a urgência de repensar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Para os participantes da referida pesquisa, o planejamento e a avaliação formam um processo único que permeia toda a atividade dos docentes, não poden-

<sup>3</sup> O sistema de atribuição de notas vigentes no SENAI, desde 1973, é o sistema de menções: A - B - C - D - E.

do ambos serem considerados simplesmente como registros formais de decisões que, na maioria das vezes, não cumprem um papel norteador das ações.

– **Diretrizes básicas que não cerceassem a ação do docente.** A pesquisa demonstrou a importância que os docentes atribuem ao seu papel no processo ensino-aprendizagem. Os informantes salientaram que para se sentirem responsáveis, envolvidos no planejamento e na avaliação, deveriam ser considerados como elementos ativos, pensantes e participantes das decisões.

Ainda nesta linha de pensamento, sobre a importância de diretrizes básicas que orientem o trabalho do docente, sem limitá-lo à passividade, a pesquisa levantou opiniões sobre a necessidade de haver linhas teóricas que pudessem ser “checadas” na prática e que pudessem ser enriquecidas pela experiência acumulada daqueles que participam do processo de ensino.

– **Trabalho integrado entre Administração Central e Escolas.** A pesquisa indicou a importância que as escolas atribuem ao trabalho realizado nas Equipes da Administração Central, salientando a necessidade de um maior envolvimento entre os diversos técnicos, de modo a possibilitar quebra de barreiras entre especialistas de avaliação e docentes, promovendo troca de experiências.

– **Experimentação antes da implantação.** Reforçando a estreita ligação entre teoria e prática, a pesquisa indicou a necessidade de experimentações, com acompanhamento, no sentido de que pudessem ser criadas condições para o desenvolvimento das idéias e, principalmente, para que pudesse haver uma orientação precisa e constante dos envolvidos no processo. Essa última necessidade citada determinou a opção por um estudo de caso em 10 das 54 Escolas da rede SENAI/SP, que permitisse a coleta de informações qualitativas sobre a proposta de avaliação de aprendizagem, posteriormente elaborada a partir dessa pesquisa.

Esse estudo de caso possibilitou a indicação de fatores impulsores e restritivos bem como o levantamento de condições indispensáveis para um bom trabalho didático-pedagógico. Os fatores impulsores mais citados foram:

a) importância da proposta no tocante à oportunidade de estimular a reflexão da filosofia do SENAI e de incentivar a discussão sobre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, critérios e formas de avaliação;

b) oportunidade de integrar Equipes da Administração Central com as Equipes Escolares;

c) identificação de necessidades que motivam a busca conjunta de soluções;

d) possibilidade de uma nova postura quanto ao papel do docente e à avaliação de seu desempenho buscando cobrar dele não a quantidade de planos formais redigidos, mas o processo de repensar, sugerir e agir no sentido de melhorar o ensino;

e) possibilidade de o docente se sentir membro ativo do processo de ensino, podendo externar opiniões, agir e se sentir responsável pelo que desenvolve;

f) possibilidade de valorizar, junto ao aluno, o processo de aprender mais do que a busca da nota final.

Em síntese, o que se percebeu é que a reflexão e a busca de ações, em conjunto, animou os docentes e técnicos para a melhoria de seu trabalho junto aos alunos. Entretanto, apesar dos fatores positivos, verificou-se que existem fatores restritivos ao desenvolvimento das idéias de planejamento de ensino e avaliação, destacando-se como fundamentais:

- o tempo para o docente planejar, avaliar, replanejar e recuperar a aprendizagem;
- a capacitação da Equipe Escolar como um todo;
- explicitação da filosofia educacional da instituição.

Quanto ao tempo, constatou-se que os docentes da Parte Comum, muitas vezes, não podem replanejar ações durante o período letivo e que eles corrigem suas provas em casa ou na própria classe, prejudicando o desenvolvimento de outras atividades. Junto aos docentes da Parte Diversificada também se constatou que necessitam de tempo para planejar e avaliar o ensino e, ainda mais, carecem de capacitação efetiva para o desenvolvimento desses processos, uma vez que não têm uma vivência pedagógica ativa em virtude do material a eles destinados já estar todo elaborado.

Dentre os aspectos relacionados à capacitação dos docentes, o estudo de caso arrolou as seguintes necessidades:

- a) Estabelecimento de critérios de avaliação**
  - Definição do que e de como avaliar.
  - Formas de estabelecer critérios objetivos e homogêneos.
  - Definição de critérios específicos para habilidades motoras.
  - Integração de critérios de atitudes, conhecimentos cognitivos e habilidades motoras.
- b) Elaboração e/ou seleção de instrumentos de avaliação**
  - Formas diversas de avaliar que possam abarcar todos os aspectos do aluno.
  - Definição precisa dos objetivos a serem medidos.
  - Seleção de instrumentos que provoquem o diálogo professor-aluno.
  - Seleção do melhor instrumento para avaliar as tarefas.
- c) Planejamento e execução da recuperação dos alunos**
  - Identificação do que é necessário recuperar.
  - Seleção das melhores maneiras de planejar a recuperação, considerando as dificuldades ligadas ao tempo, aos instrumentos e aos equipamentos.
  - Formas de recuperar a aprendizagem e não apenas as notas.
  - Formas de motivar os alunos para recuperação, vista quase sempre como castigo e não como ação de melhoria.

Quanto à filosofia educacional, o problema maior reside na sua difusão pelas escolas e na busca de ações concretas que a efetivem, uma vez que ela está veiculada nos diversos documentos da instituição. À medida que todos perceberem as evidências de que a filosofia está se concretizando na prática, o conceito de formação profissional proposto pela instituição realmente poderá ser sentido como real.

No SENAI/SP, o conceito de formação profissional pode ser traduzido como algo que "ultrapassa a mera transmissão do saber técnico, porque abrange um conjunto de valores e atitudes que são socialmente reconhecidos. Nisso reside o específico de sua formação profissional. Interpretá-la então como instrumento que serve apenas aos interesses do empregador é adotar uma visão unilateral. Em verdade, ela assume igual importância para o trabalhador, ao valorizar seu potencial de trabalho e abrir perspectivas no sentido de elevação de seu nível de compreensão da realidade. Assim, a formação profissional não pode ser encarada como um fim em si



mesma, reduzida ao fazer, pois além de ensinar o que, para que e porque, o SENAI dirige seus esforços para um objetivo mais elevado: preparar o jovem para o exercício consciente e integral da cidadania" (TOLLE, 1985).

Concluindo pode-se dizer que o trabalho de implantação do planejamento e da avaliação, numa perspectiva integrada e participativa, somente se efetivará se forem oferecidas as condições de infra-estrutura (tempo e capacitação). Caso contrário, a curto prazo, será difícil pensar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, pode-se afirmar com certeza que nas dez Escolas onde o estudo de caso foi desenvolvido as pessoas percebiam alguns pressupostos difíceis de esquecer, que são os seguintes no dizer de SAUL (1984):

a) os estudos de avaliação não podem perder a dimensão da totalidade da escola e do contexto onde ela se insere;

b) a avaliação deve assumir um caráter de reflexão e superação do existente, esclarecendo ideologias que perpassam os sistemas e aprofundando o conhecimento da escola sobre si mesma;

c) a reflexão e a ação educacional devem estar pautadas por um processo de discussão conjunta entre dirigentes, técnicos e todos aqueles ligados mais diretamente ao processo de ensino-aprendizagem.

d) somente o conhecimento de fatores comuns levará as pessoas a buscarem ações conjuntas.

É claro, porém, que a reflexão sem ações que a concretizem vira discurso vazio. Ela é apenas um ponto de partida para mudanças que certamente deverão ocorrer na sociedade, na escola, no homem. Se não tentarmos talvez nunca saibamos se elas ocorreram.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMEIS, F. (1981). *Avaliação e orientação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- BLOOM, B. et alii. (1972). *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio afetivo*. Porto Alegre, Globo.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Editora Troquel.
- BONBOIR, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Seara Nova. Lisboa.
- BRAVERMAN, H. (1981). *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BRANDÃO, C. R. (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- BORDENAVE, J. D. (1983). *Participação*. São Paulo, Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (1975). *Evaluation de l'efficacité de la formation professionnelle*. Manchester.
- DEMO, P. (1984). *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro. SENAC/DN.
- DUCK, H. e CARNEIRO, D.G. (1983). *Desenvolvimento Afetivo na Escola; Promoção, Medida e Avaliação*. Petrópolis.

- FELDMAN, M. (1978). We must prepare students for work, not jobs. *The chronicle of higher education*. (5):12. Set.
- GOLDBERG, M.A.A. e SOUZA, C.P. (1979). *A prática da avaliação*. São Paulo, Cortez L. Moraes.
- LUCKESI, C. (1982). *Equívocos teóricos da prática educacional*. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A.M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- SAUL, A.M. (1984). *Contribuições para pensar os problemas relativos ao estudo da avaliação nas Escolas Técnicas, Industriais e Agrícolas*. in *Avaliação Educacional: possibilidades e limites*. CENAFOR.
- SENAI/DN - DET. (1979). *Avaliação de desempenho, área de mecânica*. Rio de Janeiro. (não publicado).
- SENAI/SP - DCP. (1984). *Avaliação do rendimento escolar no SENAI/SP - Uma visão crítica do ponto de vista dos Assistentes de Direção*. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Avaliação do rendimento escolar no SENAI/SP - Uma visão crítica do ponto de vista dos Docentes de Educação Geral*. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Avaliação do rendimento escolar no SENAI/SP - Uma visão crítica do ponto de vista dos Docentes de Formação Especial*. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Proposta de planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar*. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Relatório final do projeto "Reformulação do planejamento de ensino e da avaliação do rendimento escolar"*. São Paulo.
- THIOLLENT, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. Cortez, São Paulo.
- TOLLE, P. E. (1984). *Apresentação*, in SENAI, SP - Relatório das Atividades, São Paulo.
- TURRA, C.M.G. et alii (1975). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, PUC. Emma.
- VALLEJO, P. M. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra, Livraria Almedina.
- VIANNA, H. M. (1978). *Testes em Educação*. São Paulo, Ibrasa. 3ª edição.