

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: aspectos históricos

Ana Maria de Lima Souza¹

RESUMO

O interesse deste estudo se coloca na dimensão histórica da avaliação da sala de aula, especialmente da avaliação da aprendizagem no ensino superior com o propósito de analisar as repercussões dessa trajetória na prática de avaliação. Para melhor compreensão, sem a intenção de realizar uma revisão sobre a literatura da avaliação escolar, procura-se apenas situá-la, de modo geral, historicamente, para chegar ao contexto universitário, para o quê faz-se uma incursão pela produção científico-acadêmica até os três primeiros anos deste século. Conclui-se que no contexto universitário ainda predominam práticas de avaliação mais tradicionais do que transformadoras e os resultados nefastos do processo de avaliação apontados na pesquisa da década de 1980, são reafirmados nas décadas de 1990 e 2000. Ressalta-se que o tema apresentado é constituinte do capítulo I da Tese de Doutorado defendida no IP\USP com o título: Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino superior. Práticas de avaliação.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1978), mestre (2000) e doutora (2005) em Psicologia – área Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor Associado com atuação no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado Acadêmico em Psicologia; membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa – CEPEFOP - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: ana26souza@hotmail.com

LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: historical aspects

ABSTRACT

The interest of this study is placed in the historical dimension of the evaluation of the classroom, especially the assessment of learning in higher education in order to analyze the impact of this trend within the practice of evaluation. For better understanding, without the intention of performing a literature review of school evaluation, we aim at situating it in general, historically, to get to the university context, for what we make a foray into the scientific-academic production until the first three years of this century. We conclude that in the university context more traditional assessment practices, other than transforming ones, still prevail and the malefic results of the evaluation process indicated in the research of the 1980s, are reaffirmed in the 1990s and 2000. It is emphasized that the theme is part of Chapter I of the doctoral dissertation, entitled “Assessment of Learning in Higher Education in the Student Perspective”, defended at the IP/USP.

Keywords: Assessment of learning. Higher education. Evaluation practices.

INTRODUÇÃO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: referenciação

Avaliação educacional é um termo que, na literatura corrente, tem sido usado com um significado mais global e, nos textos em que se trata do tema, só a partir da leitura é possível identificar de que avaliação os autores estão tratando.

Para Sousa (2000), é possível uma classificação das dimensões da avaliação educacional, considerando-se o espaço pedagógico que define sua atuação:

- a) avaliação de sala de aula - tem como objeto o processo de ensino/e aprendizagem, que tanto serve para diagnosticar o ensino como a aprendizagem do aluno;
- b) avaliação institucional - permite analisar uma instituição educativa para verificar o cumprimento de sua função social;
- c) avaliação de programas e projetos educativos - tem como foco os propósitos e as estratégias destes;
- d) avaliação de sistema - centra sua atenção em sistemas de ensino com o propósito de subsidiar políticas públicas na área educacional;
- e) avaliação de currículo - volta seu foco de atenção para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso.

Numa revisão de literatura da avaliação, autores como Sousa (1986), Saul (1988), Depresbiteris (1989, 1995), Vianna (1989, 1992, 1995, 1999), Luckesi (1992), Candau e Oswald (1995), Barreto et al. (2001), voltados para a literatura internacional ou para a literatura nacional, dão conta de que a avaliação é um dos componentes do processo de ensino. Sua execução diferencia-se por causa das diversas concepções e dos posicionamentos teórico-filosóficos assumidos pelos professores em relação à educação.

As práticas avaliativas mais presentes no interior da escola ratificam a discriminação e a seletividade impostas pelo contexto social mais amplo. Logo, na maioria das vezes a pressão, o medo, o controle e o poder, ditados e expressos nas práticas avaliativas, retratam os mecanismos de uma sociedade que atua com princípios excludentes, de desigualdade e antidemocráticos.

A avaliação, tal qual vem ocorrendo em grande parte das instituições escolares, retrata uma prática social meritocrática, em que esforço pessoal é colocado como mola propulsora do sucesso, reforçando ainda mais a competição e o individualismo, por meio da valorização dos melhores. Conforme Villas Boas (2000, p. 139):

Os alunos costumam ser submetidos a um processo avaliativo inteiramente organizado por outras pessoas. Desde o início da 1ª série do ensino fundamental são preparados para ser constantemente medidos, classificados e rotulados, para aceitar que suas ações e omissões sejam incorporadas a seu registro pessoal, assim como para aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo.

As concepções e práticas de avaliação não consideram o contexto mais amplo nem suas interligações e têm se sustentado na falácia da igualdade de oportunidades, da educação como meio de auto-realização, sem considerar os condicionamentos sociopolíticos e econômicos e as condições de efetivação do processo ensino-aprendizagem na escola. Essa falácia oculta a concepção de avaliação como manifestação dos mecanismos de controle e autoritarismo no interior da instituição escolar e tem na nota a sua expressão maior. Esta, muitas vezes, cumpre uma função meramente burocrática e discriminatória.

Considerando que a avaliação não se dá num vazio e é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem efetivado dentro das instituições de ensino, ao analisar a questão da avaliação da aprendizagem é necessário considerar a categoria da totalidade, inserindo-a num contexto muito mais amplo, pois a natureza de seu processamento e de seus resultados está em estreita relação com variáveis contextuais: educação e sociedade, contexto social, político e econômico.

É fundamental levar em conta o papel das variáveis contextuais no processo ensino/aprendizagem assim como na avaliação. Desse modo, a sua abordagem qualitativa pode dar conta de abarcar essas variáveis sob um enfoque que contribua para a reconstrução social. Isso significa que a avaliação, para além de dados quantitativos e classificatórios, deve considerar a multiplicidade de fatores que contribuem para proporcionar informações sobre os processos de aprendizagem e as dificuldades vividas pelos alunos.

Nessa direção, não basta considerar as variáveis contextuais, mas é necessário buscar alternativas de avaliação que também levem em conta as variáveis do próprio processo nos seus aspectos internos, relativos ao processo de ensino, à organização do trabalho pedagógico e aos procedimentos de avaliação.

Toma-se como referência para uma visão crítica da avaliação a década de 1980, em meio ao movimento de redefinição do campo da didática, está inserida no campo de uma reflexão crítica mais ampla, sobre a problemática educacional brasileira. No contexto dessas discussões, emergem propostas alternativas de avaliação escolar como: avaliação emancipatória (SAUL, 1988), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1992), avaliação mediadora (HOFFMANN, 1991, 1993), avaliação dialógica

(ROMÃO, 1998), avaliação dialética-libertadora (VASCONCELOS, 1998), em contraposição aos modelos clássicos de avaliação.

Embora essas concepções sejam reconhecidas como alternativas pelos educadores críticos, os resultados de pesquisas na área têm demonstrado que na prática esses preceitos pouco se efetivam, em especial no ensino superior.

UMA BREVE SÍNTESE HISTÓRICA

A avaliação da aprendizagem do aluno foi, e continua sendo, o mais frequente objeto de análise por parte dos que têm se dedicado a estudos da avaliação e constitui-se na vertente mais antiga destes. Uma revisão analítica da literatura sobre avaliação educacional, realizada por Nevo (1983), revela que quase toda a literatura sobre medida e avaliação educacional, até meados dos anos 1960, versa sobre avaliação da aprendizagem. No Brasil, somente em meados dos anos 1970 começam a entrar em foco outros objetos de avaliação como os currículos.

As origens da avaliação da aprendizagem remontam ao início do século XX, quando Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos comportamentos dos seres humanos. Com o avanço da tecnologia de mensuração, durante as primeiras décadas daquele século, os testes padronizados desenvolveram-se em grande escala e, nesse movimento, a avaliação ganhou o significado de medida. Vianna (1995) afirma que essa concepção de medida ainda prevalece nos setores educacionais. Na década de 1930, a ideia de mensuração com testes padronizados ganha amplitude, incluindo-se outros instrumentos para os estudos avaliativos do desempenho de alunos.

Um dos estudos de maior influência foi planejado e conduzido por Tyler e Smith o qual incluía uma diversidade de procedimentos avaliativos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras medidas. Visavam a coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal. A ação desses estudos exerceu influência na educação em geral, sendo sua maior evidência no que diz respeito à teoria, construção e implementação de currículos.

O enfoque avaliativo de Tyler (1974) integra o seu modelo para a elaboração de currículo e vincula-se a uma compreensão de que o propósito da educação é modificar comportamentos. O processo avaliativo consiste basicamente na determinação do quanto os objetivos, tradutores das mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno e determinados no currículo, estão se efetivando.

Neste modelo, as fontes aluno, sociedade e especialista sugerem objetivos que, ao serem analisados nos seus aspectos filosófico e psicológico, originam os objetivos educacionais. Estes direcionam a seleção de experiências de aprendizagem, as quais orientam a organização dessas experiências que, por sua vez, indicam o como e com que se realizará a avaliação. Esta, ao ser determinada em função de objetivos, tem como resposta o quanto os objetivos estão sendo alcançados. Sua estrutura reflete três elementos básicos: sistematização, padronização e eficiência, que são elementos desenvolvidos pelos norte-americanos, no início do século XX, visando ao gerenciamento industrial. Portanto, esse modelo assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial (SAUL, 1988).

Quando, nos Estados Unidos, já surgiam novas abordagens sobre a avaliação educacional como uma reação à noção de avaliação como sinônimo de medida e valorizada especialmente por suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados (STUFFLEBEAM, 1971), no Brasil, ainda se seguia a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler, sem maiores críticas.

A influência do modelo prosseguiu por meio de seus principais seguidores: Taba e Mager. Taba (1962) propõe um modelo para elaboração de currículo, mas sem alterar o raciocínio básico de Tyler, incluindo aos passos por ele determinados mais três: diagnóstico das necessidades, seleção de conteúdos e organização de conteúdos. Mager (1962), assumindo as ideias científicas de Tyler e baseado na crença do valor da precisão para planejar o ensino, introduz uma sistemática de operacionalização dos objetivos educacionais que, ao serem redigidos, deveriam explicitar três características: a) o comportamento observável do aluno; b) as condições nas quais o comportamento deve ocorrer; c)

e o critério (padrão de rendimento aceitável) segundo o qual o nível de desempenho do aluno é considerado aceitável.

Essas ideias de Mager (1962) se fortalecem com Popham e Baker (1978), os quais, em 1970, publicam cinco manuais enfatizando o planejamento de ensino e a avaliação, quatro deles apresentados na forma de instrução programada. As propostas desses manuais têm como ponto de partida a necessidade de definir objetivos comportamentais, mas mantêm o foco nas formas de planejar a sequência de ensino e avaliá-la. Essas propostas contribuem para uma exacerbação da tecnologia da avaliação, tornando cada vez mais valorizada a necessidade de construir testes, visando à eficiência do processo ensino/aprendizagem. Cronbach (1963), mesmo tendo como preocupação a eficiência, critica a forma de realização da avaliação e propõe que a avaliação da eficácia de um currículo se processe ao longo de sua estruturação e não depois de sua conclusão. Embora suas ideias não tenham encontrado eco imediatamente, ele levantou importantes questões metodológicas e abriu novas perspectivas para o trabalho do avaliador no seu cotidiano como profissional.

Outro nome importante nesse processo histórico é o de Bloom (1973), que, com outros professores universitários norte-americanos, na década de 1950, examinou os objetivos de ensino e aprendizagem em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

A taxonomia constitui-se num conjunto ordenado de categorias vinculadas a cada um dos domínios e, resguardada sua limitação, é possível dizer que, com ela, instaurou-se uma nova etapa no setor educacional, uma vez que esse conjunto ordenado de categorias possibilitou o tratamento científico da formulação de objetivos e de sua respectiva avaliação.

O trabalho desse grupo de especialistas se destaca por sua aplicabilidade a assuntos básicos da educação e à abordagem científica realizada, por ser esta uma fonte de estímulos para a reflexão sobre problemas educacionais e por trazer para a avaliação uma questão que extrapola a compreensão vigente quando revela que:

[...] uma das principais dificuldades na categorização de itens ou questões de testes é a de que é necessário em todos os casos conhecer-se ou considerar-se a natureza das ex-

periências educacionais anteriores dos examinandos. Isto porque, se a situação é nova, o problema pode requerer um tipo muito complexo de comportamento para solução de problemas, enquanto o mesmo problema pode requerer um simples tipo de reconhecimento ou memória, se o indivíduo possui experiências anteriores de aprendizagem, nos quais vários problemas do mesmo tipo foram estudados e analisados (BLOOM, 1973, p. 18, grifo do autor).

Esses fatos sugerem uma compreensão de avaliação contínua no decorrer da vida do indivíduo e o papel da educação seria procurar estratégias que considerassem a individualidade do aluno, com o intento de promover o seu desenvolvimento.

Outra contribuição importante da taxionomia é a categorização do domínio afetivo. Mesmo os professores incluindo em seus objetivos expressões como interesse, apreciação, valores e ajustamento, sem dúvida, a exemplo de hoje, as dificuldades de avaliar esses objetivos faziam com que os esforços para educar os alunos, num sentido global, diluíssem-se, mesmo porque a ênfase nos objetivos cognitivos contribuía para que aqueles passassem a um plano secundário. Nos estudos de Bloom (1973), o professor encontra elementos para, cientificamente, ordenar os objetivos que estabelece para seus alunos, assim como instruções para avaliar até que ponto foi capaz de criar condições para os alunos chegarem à consecução desses objetivos.

Continuando seus estudos, Bloom (1983) propõe uma perspectiva no estado da arte da avaliação da aprendizagem, que reunia as melhores técnicas de avaliação construídas com base na taxionomia dos objetivos, criada por ele próprio, bem como em cada uma das disciplinas e dos níveis de educação. Sob sua supervisão, um grupo da Universidade de Chicago hierarquizou as tarefas de aprendizagem para as quais foram construídos e aplicados testes curtos de diagnóstico e progresso do aluno. Para designar esses testes que regulam a aprendizagem dos alunos, emprestou de Scriven (1967) o termo “avaliação formativa”.

Além da criação da taxionomia de objetivos educacionais, enfatizando a aprendizagem para o domínio, por parte dos alunos, daquilo que era ensinado, Bloom (1973), visando a controlar as construções do “domínio”, acrescentou às duas modalidades de avaliação propostas

por Scriven (1967) – formativa e somativa – uma terceira que chamou avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica constitui-se em uma avaliação inicial no começo do curso ou de uma unidade de ensino, com o fito de identificar como o aluno se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado, além de revelar variáveis que possam interferir na aprendizagem. Para o autor, essa modalidade de avaliação permite ao professor definir, com maior clareza, o ponto de partida mais adequado, uma vez que esse conhecimento prévio possibilita determinar os pré-requisitos necessários ao alcance dos objetivos formulados, o nível em que se encontra o aluno, seus interesses, aptidões e traços de personalidade.

No decurso do processo, é utilizada a modalidade de avaliação formativa, com o propósito de aperfeiçoá-lo, informando professores e alunos sobre a sua evolução e o nível com que estão sendo alcançados os objetivos preestabelecidos.

Ao final de um processo, representado por uma unidade de ensino, semestre ou ano letivo, com o objetivo de fazer um levantamento global do grau em que os objetivos mais abrangentes foram alcançados, deverá ocorrer uma avaliação somativa cujo resultado é traduzido em notas ou conceitos, a fim de clarificar os alunos.

Com essas três modalidades de avaliação, Bloom (1973) aperfeiçoa o modelo “tyleriano”, uma vez que sua proposta perpassa por todo o processo de ensino. Um fato relevante é que o autor amplia o conceito de avaliação, inserindo-a no conjunto da prática educativa, passando a exercer influência sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino.

Embora Bloom se propusesse a discutir uma visão mais ampla de avaliação, com vistas ao aprimoramento do processo ensino/aprendizagem, o entendimento de avaliação da aprendizagem como coleta sistemática de dados a fim de assegurar o controle da “qualidade do produto” o vincula ao veio positivista e tecnicista que impregnou a mentalidade educacional.

De acordo com Chaves (2003), na história da avaliação outro nome a ser lembrado é de Gronlund², o qual, retomando as posições de Tyler e Bloom, aponta para uma avaliação que tem por base os comporta-

2 GRONLUND, N. Elaboração de testes para o ensino. 1974.

mentos finais ou “domínios”, considerando uma avaliação que se volte para os aspectos de desenvolvimento os quais ultrapassem os domínios preestabelecidos de comportamentos mínimos.

As funções da avaliação estavam voltadas para o fim de construir a aprendizagem e não classificá-la, possibilitando um controle mais efetivo do comportamento dos alunos, do ponto de vista tanto da eficiência da aprendizagem quanto do sistema de ensino. Indica o uso de medidas educacionais por meio de testes referenciados a critérios³, esclarecendo a distinção entre estes e os testes referenciados a norma⁴. Recorrendo à contribuição de muitos teóricos da avaliação, Gronlund elaborou uma estrutura para a sua prática, com vistas à eficiência e à melhoria da aprendizagem (CHAVES, 2003).

As críticas ao tecnicismo, ao reducionismo da noção simplista da avaliação como sinônimo de medida, impulsionam o surgimento de novas teorias e o início, nos Estados Unidos, de reformulação da prática de avaliação.

De acordo com Vianna (1999) e Saul (1988), nesse cenário se destacam nomes como os de Scriven, Stufflebeam, Parlet e Hamilton, além de Stake. Esses estudos oferecem uma nova dimensão metodológica à avaliação educacional, que, a partir daí, progride com propostas de avaliação em uma abordagem qualitativa.

A literatura sobre avaliação educacional distinta daquela que trata de teste e medidas, uma vez que centra sua atenção na relação indivíduo/sociedade em uma dimensão histórica, vai se disseminando em trabalhos como o de Greene (1975), que procura desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos e em suas necessidades. Em sua proposta, ganha destaque a auto-avaliação, pois afirma que há uma avaliação criada e construída pelo aluno. Essa avaliação possibilita ao aluno a auto-reflexão, contribuindo para a construção de significados sobre si, os outros e o mundo, ou mesmo a reformulação desses significados.

Nessa mesma linha, Pinar (1975) desenvolveu um trabalho que busca, por intermédio da autorreflexão, construir a consciência crítica.

3. Testes referenciados a critérios: destinam-se a verificar o desempenho do indivíduo em relação a um objetivo concreto que expressa um domínio, mediante um critério previamente estabelecido.

4. Testes referenciados a norma: tem por objetivo a comparação do rendimento de alguns alunos com outros, identificando os que são mais e menos capazes.

Considera o aluno o sujeito do processo de aprendizagem, colocando-o como aspecto central de sua proposta em relação à metodologia do ensino, e situa o foco na comunicação interpessoal.

Autores como Apple (1982) e Giroux (1983) ampliaram as propostas anteriormente mencionadas na medida em que desenvolveram suas análises sobre avaliação como forma de poder, enfatizando sua dimensão política e sua historicidade, vindo esta a tornar-se uma mediadora da relação ensino/ aprendizagem, contribuindo para a democratização da educação.

Com este rápido quadro histórico da evolução do conceito de avaliação, que é, principalmente, norte-americano, é possível perceber o caminhar de uma concepção tecnicista, na qual avaliar significava mensurar e atribuir uma nota, para uma concepção sociopolítica em que a avaliação é compreendida como um ato que se dá em um contexto sociocultural, historicamente situada, transformadora e um ato que implica posicionamento e provoca uma consequência.

EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

Conforme Giles (1987), em meados do século XIX, são constituídos os “sistemas nacionais de ensino”, organizados segundo o princípio: “a educação é direito de todos e dever do Estado”. Este direito de todos à educação correspondia aos interesses da burguesia, nova classe que se consolidara no poder.

Para a burguesia brasileira, influenciada pela burguesia européia, o sonho passa a ser a construção de uma sociedade democrática, como forma de superar a situação de opressão, própria do antigo regime, cabendo ao ensino, a partir do esclarecimento, libertar os indivíduos da ignorância, transformando-os em cidadãos.

Essa nova classe social, a exemplo da aristocracia oligárquica, continua a desprezar o trabalho físico, este relegado àqueles que são almeados à servidão e à escravidão. O processo educativo continua a seguir os esquemas já dominantes: um professor transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, cabendo ao aluno decorar as lições e repeti-las, disciplinadamente, nos

exercícios. Essa escola é organizada em sistema de classes, tendo à frente, cada uma delas, um professor.

A avaliação da aprendizagem, nessa escola, dava-se de forma disciplinadora, tendo como referência a catequese, cujo propósito era a domesticação e a docilização. O instrumento do ato avaliativo por excelência era a prova na sua forma oral e/ou escrita, individual, feita exclusivamente pelo professor sempre de maneira pontual. Essa avaliação tinha como propósito classificar e selecionar o aluno.

Em virtude de novas demandas e exigências por parte de outras estruturas sociais emergentes, em especial o processo de urbanização e de industrialização, tornaram-se necessárias reformas no sistema de ensino que se adequassem à nova realidade socioeconômica da Primeira República. Críticas, formuladas a partir do final do século XIX, à escola que ficou conhecida como tradicional, aos poucos, foram dando origem a um movimento de reforma conhecido sob o nome “escolanovismo”.

A pedagogia nova tem seu início efetuando a crítica à pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, e sua implantação deu-se primeiro por meio de experiências restritas para, depois, expandir-se no âmbito dos sistemas escolares.

Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social, mas, diferente do que anteriormente se pensava, que o não-domínio do conhecimento (a ignorância) era responsável pela marginalidade, a pedagogia nova entende que o marginalizado é o rejeitado e que estar integrado é sentir-se aceito pelo grupo e, por intermédio dele, pela sociedade em seu conjunto.

De acordo com Saviani (2000), Maria Montessori, um dos representantes desse pensamento, converteu-se à pedagogia, a partir da preocupação com os chamados “anormais”. Inaugura-se um tempo de “biopsicologização” da escola, seja por deficiências “neurofisiológicas”, seja por “anormalidade psíquica”, detectada por meio dos testes de inteligência e de personalidade.

A pedagogia nova, considerando que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade; e de uma ação inspirada filosoficamen-

te na ciência lógica para uma ação de inspiração experimental, tendo, como base, contribuições da biologia e da psicologia. A essência da atividade educativa é a relação interpessoal.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem ganha novos contornos, passando a considerar as condições afetivas e emocionais do aluno e seu ritmo individual. Para tanto, começa a utilizar procedimentos como a observação, para avaliar aspectos mais subjetivos, tais como o interesse e a participação do aluno, e inicia o uso da auto avaliação.

Instrumentos, provas e testes para avaliação dos aspectos cognitivos são diversificados e ocorrem com mais frequência e em diferentes situações, passando, de certa forma, de um caráter pontual para um caráter processual; do predomínio do individual para o socializado, em especial pelos trabalhos em grupo.

Ao final da primeira metade do século XX o escolanovismo apresentava visíveis sinais de exaustão. Mais uma vez, as esperanças depositadas na escola resultaram frustradas, uma vez que se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade, ou seja, a educação continuava sendo privilégio de poucos (SAVIANI, 2000). Nesse período, surgem tentativas de desenvolver uma espécie de “escola popular” cujo expoente é Paulo Freire. Em contrapartida, a preocupação extrema com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo termina na eficiência instrumental.

Passa-se, assim, de um modelo biopsicologizante para uma concepção de avaliação voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, articulando-se, desse modo, a nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista que se estrutura a partir do pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia defende a reordenação do processo educativo com o fim de torná-lo objetivo e operacional.

No tecnicismo, fica mais evidenciada a concepção de avaliação por objetivos desenvolvida por Tyler. Portanto, era fundamental operacionalizar os objetivos e, ao menos em alguns aspectos, mecanizar o processo. Justifica-se, assim, a proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada.

Nesse período, conforme Saviani (2000), institucionalizou-se o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.

5.692/71 que trazia em seu escopo, assim como a Lei n. 5.540/68, um ajuste à situação sociopolítica e econômica, daquele período, cujo foco de interesse era o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios. Com a produção capitalista industrial monopolista internacionalizada, urgia a formação de uma mão-de-obra operacional para as múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Nesse contexto, o marginalizado será o ineficiente e o improdutivo.

A base de sustentação teórica da educação, nessa pedagogia, é a psicologia behaviorista, a ergonomia e a informática. No que concerne ao pedagógico, se para a pedagogia tradicional o foco é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o importante é aprender a fazer. O aprendizado é constatado basicamente por provas objetivas, devendo o aluno corresponder às respostas esperadas.

Na década de 1970 foram traduzidas para o português as obras de Tyler, Popham, Baker e Mager, Bloom e Taba. Com esta literatura, fortalece-se no Brasil a noção de avaliação como mensuração com características de objetividade. Vale ressaltar que, mesmo antes de sua veiculação, as ideias norte-americanas já eram disseminadas no meio educacional brasileiro por intermédio de professores que iam fazer cursos nos Estados Unidos e também por intermédio dos acordos internacionais.

Como seguidores da escola de Tyler, destacaram-se Sperb (1966), Couto (1970) e Traldi (1977), no cenário nacional, por intermédio de publicações. A esta literatura, junta-se a publicação de um manual de planejamento de ensino de Turra et al. (1975), no qual se destaca a avaliação da aprendizagem como um dos componentes do planejamento de ensino, e também as publicações versando especificamente sobre avaliação da aprendizagem, as quais ganharam projeção no ambiente acadêmico: Noll (1965), Medeiros (1971) e Vianna (1973). Todas traziam orientações para a elaboração de provas escolares como instrumento de medida do rendimento do aluno.

Essas obras se constituíram em referência bibliográfica dos cursos de formação de professores. Sua influência, no entanto, vai além do âmbito acadêmico, oferecendo subsídios para a elaboração da legislação sobre avaliação, seja em nível federal, estadual ou municipal, traduzida

em leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias que orientaram as práticas avaliativas nas escolas de educação básica.

Depreende-se da literatura que, no período do século XVI até o século XIX, a avaliação da aprendizagem deu-se como uma forma de o aluno prestar contas do conteúdo aprendido por meio da repetição, especialmente por meio das provas orais. No século XX, dos anos de 1930 até início dos anos de 1980, em linhas gerais constata-se uma avaliação da aprendizagem passando de uma trajetória teórica referente à avaliação como mensuração por intermédio de testes, para uma concepção voltada à dimensão técnica, com ênfase em seu caráter cientificista, nos métodos e procedimentos operacionais, e a constatação do aprendizado do aluno se dando, basicamente, por meio de provas objetivas. Essas concepções, porém, não operam uma ruptura entre si, pois convergem para a eficiência da avaliação (SOUSA, 2003).

Ainda na década de 1980, numa reação ao objetivismo que imprimia ao processo avaliativo um caráter exclusivamente instrumental, iniciou-se a crítica ao modelo tecnicista quantitativista de avaliação, apontando a necessidade de práticas de avaliação numa dimensão qualitativa.

Toma-se como marco dos primeiros passos para essa perspectiva qualitativa de avaliação os anos de 1980 e de 1981, a publicação de uma revista especializada sob o título “*Educação e Avaliação*”, na qual autores brasileiros escreveram textos questionando a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação e propondo a dimensão de enfoque qualitativo.

Nesses textos, os autores também analisavam e discutiam os aspectos políticos da avaliação educacional e a avaliação como via de intervenção social, dimensões até então ausentes na literatura da área (SAUL, 1988). A partir daí, textos na linha crítica foram surgindo, assim como a realização de eventos em nível nacional, destacando a abordagem qualitativa de avaliação. Cabe assinalar que, nessa década, também começa uma ampliação dos estudos em avaliação, como, por exemplo, os voltados para currículos e programas.

Por meio das publicações é possível se verificar uma preocupação em aprofundar e discutir a abordagem qualitativa. Essa preocupação se realiza em eventos como: o II Seminário Regional de Pesquisa Educacional da Região Sudeste, realizado em setembro de 1983, em Belo Horizonte, oportunidade em que se dedicou espaço à análise das questões das abordagens quantitativa e qualitativa na avaliação educacional.

Em agosto de 1984, em Vitória/Espírito Santo, foi realizado o Seminário Nacional de Avaliação da Educação: necessidades e tendências. Cumpre ressaltar que esse evento foi realizado com o apoio da Universidade Federal, o que evidencia interesse pela temática. A tônica das discussões foram questões críticas das abordagens quantitativa e qualitativa na avaliação. Os trabalhos dos conferencistas privilegiaram experiências de avaliação qualitativa (SAUL, 1988). Outro evento na área foi realizado em outubro de 1984, pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor): Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: possibilidades e limites.

Nesse período, além da ampliação dos estudos sobre avaliação, aumenta a produção acadêmico-científica na forma de dissertações e teses. Na década de 1990, a discussão sobre a abordagem qualitativa de avaliação vai ganhando força no ideário pedagógico, via literatura acadêmico-científica. As publicações vão saindo cada vez mais do campo da prescrição e se voltando para uma crítica fundamentada na teoria e na prática, apontando possibilidades de superação de práticas de avaliação limitadoras, controladoras do erro e lineares, para formas avaliativas desafiadoras, interativas e formadoras.

AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A universidade institucionaliza-se no período em que o ideário pedagógico preponderante oscilava entre o tradicional e o escolanovismo. Pelo fato de, no ensino superior, a preocupação primeira ter sido a de valorizar sobremaneira os conteúdos selecionados, para garantir densidade teórica aos egressos, o foco da aprendizagem mantém-se na cognição. Pelo estudo até aqui realizado, percebe-se que a universidade não sofreu influência significativa do escolanovismo, mantendo sua prática avaliativa em conformidade com o ideário pedagógico tradicional, o que é compreensível.

Se o professor, na universidade, vinha de uma formação estritamente tradicional, que outra prática de avaliação poderia desenvolver que não fosse análoga àquela pela qual passara?

A organização do ensino no sistema de cátedra vitalícia deu ao professor ampla e irrestrita autonomia para a organização e a condução

do processo de ensino e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem. Como a universidade não tem um sistema de ensino e avaliação predeterminado, cabendo ao professor esta decisão, e sendo este oriundo de um sistema autoritário, disciplinador, sua prática de ensino estrutura-se na transmissão do conhecimento e a avaliação, na prática do exame.

A universidade chega à década de 1960 entre duas grandes questões: de um lado, com o avanço da industrialização do país, o governo começa a reconhecer a necessidade de formação de pessoal técnico de alto nível para atender à demanda que se apresenta; de outro lado, membros da comunidade científica insistiam na necessidade de uma reforma global da universidade com vistas a um desenvolvimento científico mais sólido e mais autônomo.

Os ajustes da implantação da reforma aos desígnios do regime militar foram normatizados pelo Decreto-Lei nº 464/69. Verifica-se que o tema avaliação da aprendizagem continua sem merecer destaque por parte da legislação e, portanto, território específico dos professores.

Sousa (2002, p. 9) declara que até o início da década de 1970:

As avaliações da educação superior eram limitadas aos aspectos organizacionais e de administração geral. As discussões sobre a necessidade de avaliar o processo de ensino e o desempenho acadêmico das instituições brasileiras surgem a partir da metade dessa mesma década.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394-96, a única menção feita com relação à avaliação da aprendizagem, é a que consta do seu art. 47: os exames finais se situam fora do período de 200 dias letivos. No § 1º fica evidente que os critérios de avaliação são estabelecidos pela instituição e, em seu § 2º, fica garantido que, por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, alunos com extraordinário aproveitamento poderão ter abreviada a duração de seus cursos.

Com o objetivo de aferir os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), mais conhecido como “provão”.

PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Na perspectiva de identificar produções voltadas para a avaliação da aprendizagem no ensino superior, realizou-se uma busca em bancos de dados.

A partir de informações coletadas na base de teses e dissertações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), constatou-se que das 540 pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980, voltadas para a avaliação educacional, apenas 20 trabalhos tinham foco na avaliação da aprendizagem no ensino superior. Realizou-se levantamento no periódico *Cadernos de Pesquisa*, compreendendo o período de 1992 a 2002, e constatou-se que, de 1992 a 1999, apenas 10 artigos enfocavam a avaliação educacional: 8 voltados para a educação básica e apenas 2 voltados para o ensino superior.

Na busca por mais informações, empreendeu-se um levantamento de produções acadêmicas científicas no banco de dados bibliográficos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (DEDALUS), utilizando as palavras-chave “avaliação educacional *and* ensino superior”, localizando-se 224 títulos. A partir dos resumos, chegou-se a 9 trabalhos focalizando a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Apenas 2 trabalhos fazem uma análise crítica sobre práticas avaliativas de professores.

Os achados evidenciam o uso da avaliação como instrumento de poder e controle por parte dos professores e as estratégias que os alunos desenvolvem para resistir. Apontam, ainda, a necessidade de que os resultados da avaliação sejam discutidos com os alunos. Esses estudos se desenvolveram segundo abordagens qualitativas de pesquisa, buscando compreender uma dada realidade.

No banco de dados Reuniões Anuais (ANPED), foram encontrados três trabalhos, a partir do ano 2000, que discutem a avaliação da aprendizagem no ensino superior numa perspectiva crítica. Depreende-se dos dados que, a partir da década de 1990, começa a crescer o interesse dos pesquisadores sobre o tema em foco. Foram encontrados, ainda, alguns estudos que procuraram compreender as práticas de avaliação no contexto universitário a partir da voz do aluno.

Analisando os resultados de pesquisas de autores internacionais, que estudam a avaliação da aprendizagem a partir da percepção de alunos, Godoy (2000) constatou que os alunos acreditam que a qualidade da instrução aumenta quando a avaliação é vista como um instrumento de ensino que ocorre durante todo o processo instrucional sob a forma de observações contínuas, elaboração de *papers* e de ensaios. Sugerem ainda que os resultados da avaliação possam ser colocados em discussão aberta com os próprios alunos.

No que concerne a autores brasileiros, nos resultados da pesquisa de Brito (1984), os alunos demonstraram uma concepção muito negativa da avaliação, apresentando-a como medida, prova, verificação da aprendizagem. As provas têm por finalidade verificar a aquisição de conhecimentos e a memorização é fortemente evidenciada. Também foram destacados aspectos de caráter aversivo em razão da situação de expectativa gerada por provas, provas mal elaboradas e o poder do professor em utilizar a avaliação como punição.

Abramowicz (1990), ao pesquisar como trabalhadores-estudantes de uma faculdade noturna da capital de São Paulo percebem o processo de avaliação da aprendizagem, chegou a vários aspectos semelhantes aos do trabalho de Brito. Na análise de dados, o primeiro aspecto evidenciado é o da avaliação sob a ótica do controle, que se manifesta de diferentes formas: pelas notas e provas, administrativo-burocrático e do conhecimento. A avaliação significa testagem, medida do conhecimento. O papel do professor na avaliação é percebido como centralizador, afinal é ele quem tudo decide, cabendo ao aluno ser apenas controlado por esse mecanismo chamado avaliação.

O segundo aspecto destacado diz respeito à não-compreensão da avaliação como mecanismo capaz de subsidiar a melhoria da qualidade do ensino, mas como um mecanismo para obter as notas necessárias para passar de ano e receber o diploma.

O terceiro aspecto diz respeito à participação no âmbito da avaliação, o que para Abramowicz (1990, p. 116), "[...] é sinônimo de avaliação permanente [...]. 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".

Mas, para os alunos, essa participação quase inexistente, pois é o professor que decide como e quando eles serão avaliados. O peso da avalia-

ção centra-se nos conteúdos explorados em sala de aula pelo professor, embora nem sempre o aluno tenha clareza disso. Segundo esses alunos pesquisados, sua participação é passiva, sem diálogo ou questionamento com o professor.

Situação semelhante é evidenciada por Adorno (1995, p. 106):

É só pensar como o professor universitário pode dispor da cátedra em longas exposições sem qualquer contestação [...]. Quando a seguir o professor oferece aos estudantes a oportunidade de perguntar [...] ironicamente há muito pouca reciprocidade por parte dos alunos. Estes hoje em dia parecem preferir aulas com preleções expositivas dogmáticas.

Com estas evidências Adorno critica o uso da autoridade do professor pelo seu **saber mais** perante o **saber menos** dos alunos, promovendo uma formação pela dominação. Declara ainda que, em sua experiência no trato com estudantes “o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (p. 104).

Um quarto aspecto que Abramowicz (1990) destaca é que, em quase todas as respostas dos envolvidos, o processo de avaliação estava associado a uma gama de emoções, sentimentos, aspirações e desejos, revelando uma dimensão emotiva de afetividade: emoções negativas (tensão, medo, tristeza, chateação e depressão) sempre ligadas ao insucesso e, emoções positivas (alegria, satisfação) ligadas ao estímulo para estudar e ao esforço para manter a nota.

Finalmente, o quinto aspecto destacado pela pesquisadora revela, também, algumas posturas críticas nas respostas dos alunos, apontando dificuldades da avaliação aliada a um ensino de má qualidade.

Godoy (2000) também investigou as opiniões de alunos universitários a respeito do tema avaliação da aprendizagem. A avaliação foi considerada um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem, tendo uma função didática e de controle. Apontaram também sentimentos negativos que cercam a atividade avaliativa e questionam tanto a efetividade do processo quanto a qualidade dos instrumentos e das modalidades avaliativas realizadas pelos professores. Neste trabalho, parece que os alunos adotam posturas mais críticas que os alunos participantes da pesquisa anterior.

Como a pesquisa de Godoy envolvia alunos de diferentes cursos, de diferentes semestres, um aspecto demonstrado em seu trabalho

diz respeito às especificidades relativas ao curso de graduação e ao semestre frequentado pelo aluno. Os resultados levam a supor que a avaliação da aprendizagem em curso superior deve considerar, além das metas curriculares propostas para cada curso, a natureza dos assuntos que serão ensinados.

Chaves (2003) analisou as concepções e a prática de avaliação de aprendizagem de professores de ensino superior a partir da visão dos alunos e dos próprios professores. Os resultados revelam que a concepção de avaliação ainda é a que se pode chamar de tradicional ou conservadora, tendo como instrumento básico, para avaliar os alunos, a prova, que foi valorizada tanto pelos professores quanto pelos alunos, apenas pelo resultado obtido e não pelo processo de aprendizagem. Isso reitera que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de poder e controle pelos professores, levando os alunos a desenvolverem “estratégias de sobrevivência”. Em menor incidência foram constatadas concepções mais críticas e progressistas sobre a avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção apresentada pelos alunos, nos trabalhos abordados, indicou práticas de avaliação mais tradicionais do que transformadoras e os resultados nefastos do processo de avaliação apontados na pesquisa da década de 1980 são reafirmados nas décadas de 1990 e de 2000.

Esses estudos são reveladores do quanto muitas das práticas avaliativas na universidade têm se dado de forma autoritária com o devido respaldo da instituição, uma vez que esta tem se furtado a discutir essa questão, deixando-a ao critério de cada professor, muitos dos quais, sem nenhum estudo ou mesmo interesse sobre o tema, adotam com seus alunos procedimentos iguais ou semelhantes aos que foram submetidos quando alunos.

Pode-se perceber que a universidade, ao longo desse período de institucionalização, no aspecto concernente à avaliação da aprendizagem não tem servido como referência para a escola básica, pois, embora há já quase duas décadas vinha aprofundando suas discussões com base em um referencial crítico, a universidade oscila entre o tradicional e o técnico. Só no final da década de 1990 começa a despertar para a necessidade de

rever suas formas avaliativas para poder dar conta da atual demanda que exige alunos ativos, criativos e autônomos para aprender.

Portanto, a análise do contexto universitário constituído sob o prisma de pensamento liberal e do paradigma positivista, aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação como instrumento de medida para atribuir notas e para manter o controle, a indispensável ruptura para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da medida e implemente uma prática pedagógica na qual a avaliação ganhe novos sentidos e significados.

Nessa direção, considera-se que a implantação de políticas formativas, aliada a uma prática pedagógica mais consciente, atenta para conflitos, contradições, fragmentos, fissuras, entendendo-os como vozes que convivem no cotidiano da universidade poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação.

Recebido em: setembro de 2011

Aceito em: outubro de 2011

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo - em busca de um caminho. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARRETO, E.S.S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 114, nov. 2001 p. 49-88.
- BLOOM, B.S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1973.
- BLOOM, B.S. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo, Pioneira, 1983.
- BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

- BRITO, M.R.F. **Uma análise fenomenológica da avaliação**. 1984. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1984.
- CANDAU, V.M. e OSWALD, M.L.M.B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, 1995, p. 25-36.
- CHAVES, S.M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- COUTO, M. **Currículo moderno um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. Rio de Janeiro: Lidador, 1970.
- CRONBACH, L. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**. N. 64, 1963, p. 672-683.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. Campinas, São Paulo, 1995.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
- GILES, T. R. Quadros da história do processo educativo do Brasil. In: **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GODOY, A.S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. **Administração on line**. v.1, n.1. jan/fev/mar., 2000. Disponível em: <www.fecap.br>. Acesso em 13 jun. 2003.
- GREENE, M. Curriculum and Consciousness. In: PINAR, W.F. (org.) **Curriculum Theorizing**: the reconceptualist. Berkeley: Mc Cutchan Publishing, 1975.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: sendas percorridas. São Paulo: 1992. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MAGER, R.F. **Preparing objectives for programmed instruction**. Califórnia: Fearon Publishers, 1962.
- MEDEIROS, E.B. **As provas objetivas**: técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation: an analytical Review of the literature. **Review of Educational Research**. Spring, 53, n. 1: 117-128, 1983.
- NOLL, V. H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- PINAR, W.F. (org.) **Curriculum Theorizing: the reconceptualist**. Berkeley: MC Cutchan publishing, 1975.

- POPHANM, W.J.; BAKER, E. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.
- ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- SCRIVEN, M. (org.) **The Methodology of evaluation**: perspectives on curriculum evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum evaluation. n.1, Chicago Rand McNally: 1967.
- SOUSA, C.P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 22, 2000, p. 101-118.
- SOUSA, E.C.B.M. Prefácio. In: FELTRAN, R.C.S. (org.) **Avaliação na Educação Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 9-13.
- SOUSA, S.M.Z.L.; ALAVARSE, O.M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (org.) **Questão de avaliação educacional**. Campinas/SP: Komedi, 2003. Cap. III, p.71-96.
- SOUSA, S.M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação e prática. 1986. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1986.
- SPERB, D. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**, 5(1), 19-25, 1971.
- TABA, H. **Elaboración del currículo**: teoria y práctica. Buenos Aires: EdicionesTroquel, 1962.
- TRALDI, L.T. **Currículo**. São Paulo: Atlas, 1977.
- TURRA, C.G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 6. ed. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975.
- TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valandro. Porto alegre: Globo, 1974.
- VASCONCELOS, C.S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, V. 6, São Paulo, 1998.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: n. 80, fev. 1992, p. 100-105.
- VIANNA, H.M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, 12; 1995, 07-24.
- VIANNA, H.M. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 19, jan/jun, 1999, p. 77-157.
- VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação no trabalho pedagógico universitária. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas/SP: 2000.