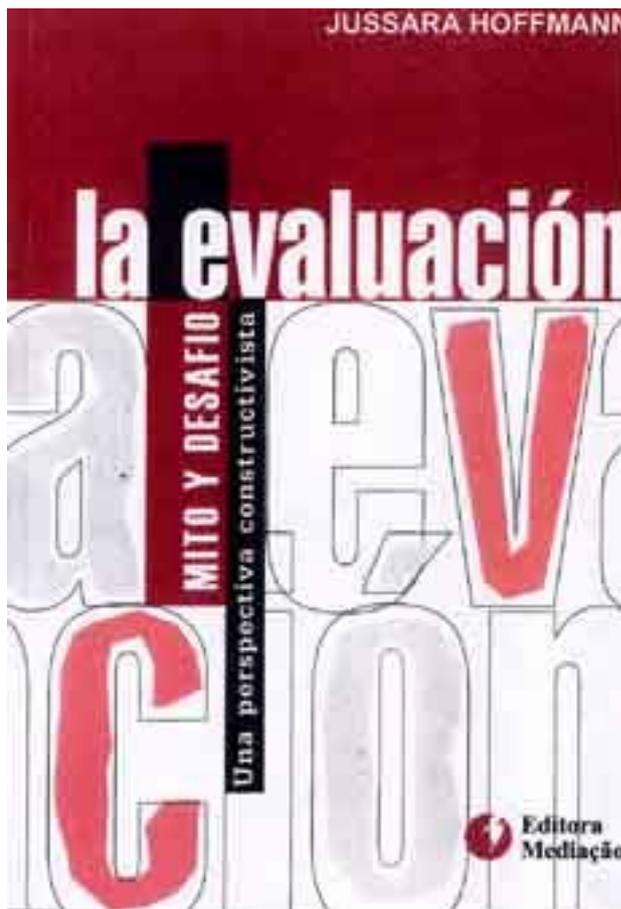


# LA EVALUACIÓN

Mito y desafío.  
Una perspectiva constructivista

Jussara Hoffmann



Editorial Mediação

Porto Alegre, 1999

Título original: *Avaliação Mito & desafio: Uma Perspectiva Construtivista*

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

## ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	7
<b>Prefacio</b> .....	9
<b>Evaluación y construcción del conocimiento</b> .....	11
La evaluación: un monstruo de varias cabezas .....	12
La dicotomía educación/evaluación .....	15
Configuraciones teóricas .....	18
<b>Evaluación: mito y desafío</b> .....	23
Una concepción en discusión .....	26
Influencias del modelo de Ralph Tyler .....	32
Desafiando el mito .....	35
<b>Imprecisiones de la terminología: el significado de testear y medir</b> .....	37
El significado de las notas y conceptos .....	40
El uso equivocado de los tests .....	47
La injusticia de la precisión .....	51
<b>Evaluación como mediación</b> .....	55
Una concepción del error constructivo .....	56
Hacer y comprender .....	60
Corregir, ¿por qué? .....	64
Líneas orientadoras .....	67
<b>¿Evaluación en el preescolar?</b> .....	69
Un acto de reflexión sobre el niño .....	70
Negaciones que se perpetúan en el preescolar .....	73
Los eslabones de la cadena: observación y reflexión .....	80
Poniendo en marcha una propuesta .....	84
<b>Por una acción libertadora</b> .....	89
En oposición a la visión liberal .....	92
Consejos de Clase: ¿burocracia o cooperación? .....	93
<b>Imágenes representativas de la evaluación</b> .....	95
<b>Bibliografía</b> .....	101

---

## EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Aquello que ha ocasionado la mayoría de las discusiones en torno de la evaluación es la intención de definir el significado primordial de su práctica en la acción educativa. Varios educadores notables y con formación diversa vuelven su atención hacia el proceso de evaluación educativa.

Se observa, entre tanto, que los estudios realizados se detienen todavía, prioritariamente, en el “no debe ser” en vez del “ser mejor” de la evaluación (Etges, 1986; Guimarães, 1987; Luckesi, 1987; Mediano, 1987). Reconociéndola al servicio del autoritarismo y del derecho de cátedra del profesor, desde los orígenes de la educación, los estudiosos en evaluación se interesan, sobre todo, en establecer críticas y paralelismos entre acción evaluativa y diferentes manifestaciones pedagógicas, dejando de señalar, mientras tanto, perspectivas palpables al educador que desea ejercer la evaluación en beneficio de la educación.

Algunas veces, les ocurre a educadores concientes del problema, señalar a los alumnos los errores del proceso, criticarlos a “gusto” y en profundidad, mientras ejercen, en sus aulas una práctica evaluadora improvisada y arbitraria.

¿De dónde proviene esa contradicción? Percibo que los estudios vienen cuestionando, prioritariamente, presupuestos teóricos, modelos y metodologías de evaluación tradicional vinculada aun determinado contexto educativo, y analizándola a partir de un contexto social y político más amplio.

Mientras tanto, considero que tales estudios no llegan a develar en profundidad los reflejos originarios de ese contexto en la formación y la práctica evaluadora de los maestros.

Mis investigaciones sobre evaluación sugieren fuertemente que la contradicción entre discurso y práctica de algunos educadores y, principalmente, la acción clasificatoria y autoritaria ejercida por la mayoría, encuentran explicación en la concepción de evaluación del educador, reflejo de su historia de vida como alumno y docente. Nosotros venimos sufriendo la evaluación en nuestra trayectoria de alumnos y profesores. Es necesaria la toma de conciencia de esas influencias para que nuestra práctica evaluadora no reproduzca, inconcientemente, la arbitrariedad y el autoritarismo que enfrentamos por el discurso. Tenemos que develar contradicciones y equívocos teóricos de esa práctica, construyendo una resignificación para la evaluación y desmitificándola de fantasmas de un pasado aún muy de moda.

### La evaluación: un monstruo de varias cabezas

En los últimos cinco años vengo realizando encuentros cada vez más frecuentes sobre evaluación con grupos de profesores, desde nivel preescolar hasta la universidad. Es en ese contacto con diferentes realidades educativas (escuelas públicas, particulares y asistenciales, escuelas rurales, universidades federales y particulares) lo que me permite percibir con claridad, que la práctica evaluadora del profesor reproduce y (así) revela ostensiblemente sus vivencias como estudiante y como educador. Sus preguntas y respuestas, sus ejemplos de situaciones, sus “casos” expresan principios y metodologías de una evaluación estática y paralizante, de carácter clasificatorio y fundamentalmente condenatorio.

He solicitado a esos profesores, en el inicio de nuestros encuentros, que relacionen la palabra “evaluación” con algún personaje<sup>1</sup>. Es un juego interesante, cuyas respuestas revelan imágenes de dragones, monstruos de varias cabezas, guillotina, túneles oscuros, laberintos y verdugos... Otras imágenes evocan objetos-sorpresa o de control: torta de utilería, paquete de regalo, radar, termómetro, balanza... Raras veces surgen imágenes de cuño positivo relacionadas con la palabra. Las justificaciones de la elección de esas imágenes, representativas de la evaluación, expresan con intensidad la concepción peyorativa inherente al término. El juego es revelador y desestabilizador. Devela individualmente y al grupo sus contradicciones, dudas y, al mismo tiempo, suscita un sinnúmero de cuestiones. ¿Intentaría el lector, en este momento, buscar su imagen? ¿Y cuál sería su justificativo?

¿Por qué estas consideraciones? Percibo, en contacto con los profesores, que el “fenómeno evaluación” es hoy un fenómeno indefinido. Profesores y alumnos que usan el término le atribuyen diferentes significados, relacionados, principalmente, con los elementos constitutivos de la práctica de evaluación tradicional: prueba, nota, concepto, boletín, recuperación, reprobación.

Establecen una relación directa entre tales procedimientos y la evaluación, con una gran dificultad para comprender tal equívoco. Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo, varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de los resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno. Cuando

---

<sup>1</sup> Al final de este libro presento IMÁGENES REPRESENTATIVAS DE EVALUACIÓN sugeridas por directores, orientadores, supervisores, profesores y estudiantes que participaron de algunos de los cursos que realicé en 1990.

cuestiono directamente el significado de la palabra evaluación recibo, por momentos, tantas definiciones cuantos profesores estén presentes en los encuentros.

Si relacionamos el juego de los personajes con los significados expresados por los profesores, comenzamos a comprender sus representaciones. La concepción de evaluación que marca la trayectoria de alumnos y educadores hasta ese momento, es la que define esa acción como apreciación del valor de los resultados alcanzados. De aquí, la presencia significativa de los elementos como prueba, nota, concepto, reprobación, registro, etc., en las relaciones establecidas.

Una profesora definió evaluación como “conjunto de sentencias irrevocables de jueces inflexibles sobre reos, en su gran mayoría culpados”. Definición esa aumentada por el personaje de otra profesora: “San Pedro, el que decide quién entra (o no) en el cielo”. La contundencia de estos ejemplos expresa la arbitrariedad y el autoritarismo inherentes a la concepción de evaluación como juzgamiento.

Presento estos hechos para argumentar sobre la hipótesis de que evaluación es, hoy, un fenómeno indefinido, una causa de controversias, entre alumnos y profesores. Pero, ¿dónde radica la indefinición? ¿Cuál es la razón de las angustias y las imágenes peyorativas?

Los mismos profesores que expresan tales representaciones, que sugieren tales definiciones para la evaluación, se oponen al significado que le confieren. Escucho, muchas veces, expresiones: “Evaluación no debería ser eso, pero eso es lo que es”; ¿”Estamos hablando de lo que es, o de lo que debería ser?”; “No estoy de acuerdo con mi definición, ¡pero no encuentro otra!”.

## **La dicotomía educación /evaluación**

En los equívocos y contradicciones que se establecen en torno de esa práctica, la derivación es la dicotomía educación/ evaluación. La parafernalia de mitos y representaciones contribuye a esa dicotomía. Los educadores perciben la acción de educar y la de evaluar como dos momentos diferentes y no relacionados. Y ejercen esas acciones de forma diferenciada. Así es, por ejemplo, la actitud de muchos profesores de preescolar y de los primeros grados. Su cotidiano revela un efectivo acompañamiento del desarrollo de los alumnos a partir de una relación afectiva y búsqueda de comprensión de sus dificultades.

Al final de un semestre o bimestre, entre tanto, enfrentan la tarea de transformar sus observaciones (significativas y consistentes) en registros anacrónicos, en forma de conceptos clasificatorios o de listas de comportamientos estancos (elaborados en Gabinetes de Supervisión y Orientación). Ese profesor no comprende, y con toda razón, ese segundo momento como educación. Se violenta y cumple la exigencia de la escuela sin percibir que la acción de evaluar se hace presente y de forma efectiva en su acción educativa. Y que el equívoco se encuentra en las exigencias burocráticas de la escuela y del sistema.

La dicotomía educación y evaluación es una gran falacia. Es necesaria una toma de conciencia y una reflexión con respecto a esta comprensión errada de evaluación como juzgamiento de resultados, porque ella se ha ido transformando en una peligrosa práctica educativa.

La evaluación es esencial a la educación. Inherente e indisoluble en cuanto concebida como problematización, cuestionamiento, reflexión sobre la acción. “Educar es actuar como sujeto, es problematizar el mundo en que vivimos para superar las contradicciones, comprometiéndose con ese mundo para recrearlo constantemente” (Gadotti, 1984). Un profesor que no evalúa constantemente la acción educativa, en el sentido indagativo, investigativo, del término, instala su docencia en verdades absolutas, premoldeadas y terminantes.

¿En qué medida los teóricos en evaluación han contribuido, con sus críticas, a la percepción de esa interacción de la acción de evaluar con la de educar? Muchas luchas han sido emprendidas por educadores e, inclusive, por políticos, en la denuncia de la función selectiva y discriminatoria de las notas y conceptos y de los serios prejuicios sociales derivados de la reprobación de estudiantes de las clases populares. Decisiones políticas encaminan la cuestión en el sentido de eliminar de las escuelas el fenómeno de la reprobación en los grados iniciales. Tales medidas buscan minimizar el prejuicio social que proviene de la concepción de evaluación como función burocrática, punitiva y obstaculizadora al proyecto de vida de nuestros niños y adolescentes. Algunas tentativas buscan su respaldo en experiencias de otros países (como Italia, donde viví “in loco” una de ellas) y que ofrecen estudios, progresiones en la enseñanza fundamental, sin obstáculos, sin reprobación.

No creo que el contexto educativo brasileño deba importar modelos de la práctica evaluadora de otros países. Ni creo que, por imposiciones legales o administrativas, la acción de evaluar pierda su característica función obstaculizadora. Y, justamente, porque el educador tiene su historia y esa historia guía fuertemente su trayectoria. Es necesario, eso sí, favorecer en los educadores una toma de conciencia sobre la

contradicción existente entre la acción de educar y la concepción de evaluar como resultado y como juzgamiento.

Sólo considero eso posible a través de mucha reflexión sobre la práctica. Es a partir del análisis de situaciones vividas por los profesores en su quehacer cotidiano, a través de la expresión y manifestación de sus dudas y anhelos, como podremos auxiliarlos para reorientar sus acciones y comprenderlas desde otra perspectiva. Y es también a través de una acción consensual en las escuelas y universidades, como podremos influir en el sentido de la revisión del significado de las exigencias burocráticas del sistema de enseñanza.

En esa tarea de reconstrucción de la práctica evaluadora, considero una premisa básica y fundamental la postura de “cuestionamiento” del educador. La evaluación es la reflexión transformada en acción. Acción esta que nos impulsa hacia nuevas reflexiones. Reflexión permanente del educador sobre su realidad, y acompañamiento, paso a paso, del educando en su trayectoria de construcción del conocimiento. Un proceso interactivo, a través del cual educandos y educadores aprenden sobre sí mismos y sobre la realidad escolar en el propio acto de la evaluación. Joel Martins (1980) dice que “aquello que debería estar presente en el paradigma de evaluación del alumno y del profesor, como individuos humanos, es que la esencia de la relación fuese siempre un encuentro en que ambos participantes se modificarán”. Sin embargo, la evaluación, comprendida como juzgamiento, considera apenas las modificaciones que “se producen” de un lado, el del alumno.

Ejerciéndose la evaluación como una función clasificatoria y burocrática, se persigue un principio claro de discontinuidad, de segmentación, de parcelamiento del conocimiento. Registro de resultados bimestrales, trimestrales o semestrales establecen una rutina de tareas y pruebas periódicas desvinculadas de su razón de ser en el proceso de construcción del conocimiento. El grado, nota, concepto, son dados al alumno sin interpretación o cuestionamiento en cuanto a su significado y poder. Esas “sentencias” periódicas, terminales, obstaculizan en la escuela la comprensión del error constructivo y de su dimensión en la búsqueda de verdades. Impiden que los profesores y los alumnos establezcan una relación de interacción a partir de la reflexión conjunta, el cuestionamiento, sobre las hipótesis formuladas por el educando en su descubrimiento del mundo. Resulta de ello, de la misma forma, una relación de antagonismo (profesor y alumno) que lleva a dolorosos episodios de evaluación. Sentencias irrevocables. Jueces inflexibles. Reos, en su mayoría, culpados. El profesor cumple penosamente una exigencia burocrática y el alumno, a su vez, sufre el proceso evaluador. Ambos pierden en ese momento y descaracterizan la evaluación de su significado básico de investigación y dinamización del proceso de conocimiento.

## **Configuraciones teóricas**

No es tarea sencilla. La evaluación, en la perspectiva de la construcción del conocimiento, parte de dos premisas básicas: confianza en la posibilidad de los educandos para construir sus propias verdades y valorización de sus manifestaciones e intereses.

Sin embargo, otra vez nos tropezamos con nuestra historia de vida, que trae consigo una connotación del error como fracaso y de la duda como falta de sapiencia; posturas pedagógicas tradicionales de transmisión e información de contenidos incuestionables. Una nueva perspectiva de la evaluación exige del educador una concepción del niño, del joven y del adulto, como sujetos de su propio desarrollo, insertos en el contexto de su realidad social y política. Seres autónomos intelectual y moralmente (con capacidad y libertad para tomar sus propias decisiones), críticos y creativos (inventivos, descubridores, observadores) y participativos (actuando con cooperación y reciprocidad). En esa dimensión educativa los errores y las dudas de los alumnos son considerados como episodios altamente significativos y que impulsan la acción educativa. Serán ellos los que permitirán al profesor observar e investigar cómo el alumno se posiciona ante el mundo al construir sus verdades. En esta dimensión, evaluar es dinamizar oportunidades de acción-reflexión, en un acompañamiento permanente del profesor, que incitará al alumno a nuevas cuestiones a partir de las respuestas formuladas.

Una práctica evaluadora coherente con esa perspectiva exige del profesor profundizar en teorías del conocimiento. Exige una visión, al mismo tiempo, amplia y detallada de su materia; asimismo fundamentos teóricos que le permitan establecer conexiones entre las hipótesis formuladas por el alumno y la base científica del conocimiento. Esta visión le hará posible vislumbrar nuevas preguntas y posibilidades de investigación para sugerir al educando, a partir de las cuales se dará la continuidad y la profundidad de cada área del conocimiento.

La evaluación deja de ser un momento terminal del proceso educativo (tal como es concebida hoy) para transformarse en una búsqueda incesante de comprensión de las dificultades del educando y en la dinamización de nuevas oportunidades de conocimiento. Comprender las dificultades, implica, además, un

principio de descentración<sup>2</sup> (Piaget, 1997) por parte del educador. Pensar como el alumno piensa y por qué piensa de esa forma, no es tarea frecuente de los profesores.

Mi hija trae a casa su prueba bimestral de Matemática. Juliana cursa el segundo grado de la escuela primaria. Observo una de las preguntas:

Leonora tiene 15 caramelos. Leonel tiene 8 caramelos.

¿Cuántos caramelos tiene Leonora más que Leonel?

Juliana responde: Leonora tiene 7 caramelos más que Leonel.

Y lo resuelve de la siguiente manera:  $8 + 7 = 15$ .

La profesora traza una cruz roja y grande en la operación para resolver el problema efectuada por Juliana. Considera absolutamente errada la cuestión. Corrige al lado con la operación:  $15 - 8 = 7$ . Creo, sin embargo, que Juliana, según un principio de reversibilidad<sup>3</sup> (Piaget, 1970) encontró otra alternativa de solución. Analizo por otro lado, la expresión “más” presente en el ejercicio y me reporto a investigaciones que comprueban dificultades de los niños para comprender esas expresiones (Carraher, 1989).

Este episodio revela la arbitrariedad de un profesor en la interpretación de una respuesta formulada por el alumno que me lleva a considerar la importancia que tiene, para la teoría de la evaluación, profundizar en estudios de naturaleza psicogenética. Me parece que principios fundamentales de la acción de evaluar se encuentran subyacentes a los estudios sobre la génesis del conocimiento; ¿cuáles son las condiciones necesarias para que el niño, el joven, el adulto, alcancen el conocimiento posible para ellos, y cuáles son las formas de interacción entre el organismo y el medio para que se desarrolle la capacidad propia de conocer?

*La capacidad de entrar en un discurso libre, así como la autonomía, no crecen como plantas que precisan apenas de agua y luz. Estas capacidades no son el resultado de un desarrollo automático sino que se basan en un ejercicio activo. Así como todas las estructuras cognitivas son adquiridas mediante la práctica, también la autonomía debe ser ejercitada. Cuanto más autoritaria sea la sociedad, tanto más difícil será este ejercicio. (Kesseling, 1990)*

La acción evaluadora incluye, justamente, la comprensión del proceso de cognición. Porque lo que interesa fundamentalmente al educador es dinamizar oportunidades para que el alumno reflexione sobre el mundo y conducirlo a la construcción de un mayor número de verdades, en una espiral necesaria de formulación y reformulación de hipótesis (abstracción reflexiva). No hay un comienzo, ni límites ni fin absolutos en el proceso de construcción del conocimiento, según Chiarottino (1988) refiriéndose a la teoría de Piaget.

Mis investigaciones teóricas sobre evaluación se configuran, en la actualidad, en dos direcciones (no ambivalentes). En primer lugar, en el análisis de los principios inherentes a una propuesta constructivista de educación (a partir de la teoría psicogenética de Jean Piaget) coherente con una pedagogía libertadora, concientizadora de las diferencias sociales y culturales. En la medida en que la acción evaluadora ejerce una función dialógica e interactiva, promueve a los seres moral e intelectualmente, tornándolos críticos y participativos, insertos en su contexto social y político.

*Esto es, el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad tal como la hacen y la re-hacen (...) A través del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y no sabemos, podemos, a continuación, actuar críticamente para transformar la realidad. (Freire, 1986)*

La segunda dirección de mis investigaciones es en el sentido de los aportes que hace a esa perspectiva de la evaluación la teoría de las medidas referenciadas a criterio (Vianna, 1980), todavía desconocida por la mayoría de los profesores.

La contribución de esa teoría es importante en la medida en que se contrapone a la teoría de las medidas referidas a la norma, de carácter clasificatorio y comparativo, cuya orientación, al elaborar instrumentos de evaluación, está presente hasta nuestros días en los cursos de formación de docentes.

Abordando justamente el principio de interpretación de las respuestas de los alumnos a las tareas de aprendizaje, tal teoría implica la denuncia del significado equivocado de los números en la expresión de resultados y la importancia de definir puntos referenciales para la interpretación seria de las dificultades individuales de los alumnos.

---

<sup>2</sup> Descentración: ver las cosas desde el punto de vista de los otros.

Las medidas referenciadas a criterio pueden desempeñar un papel significativo en el acompañamiento del proceso de construcción del conocimiento. Se refieren a la necesaria especificación, descripción, interpretación de los errores evidenciados en un test de rendimiento. Esa interpretación (lo que es importante) no está hecha comparativamente. O sea, con base en la posición relativa de los elementos del grupo, como es la orientación de las medidas tradicionales (referenciadas a las normas), pero sí con referencia al status del alumno en relación con determinados puntos referenciales (criterios), establecidos como indicadores del aprendizaje,

Las informaciones obtenidas a partir de esa interpretación favorecen, en primer lugar, el diálogo entre el profesor y el alumno necesario para repensar las hipótesis, para reformular alternativas de solución. Por otro lado, dinamizan la reflexión del profesor sobre sus propias posiciones metodológicas, en la elaboración de cuestiones y en el análisis de las respuestas de los alumnos.

El ahondamiento en esa teoría ha contribuido como refuerzo en las discusiones, principalmente, con grupos de profesores de escuela secundaria y enseñanza superior, que necesitan de la preparación de tareas de evaluación relevantes para acompañar las dificultades de los alumnos, en gran número en el aula.

Percibiendo la acción evaluadora en su complejidad, mi propuesta es fundamentalmente la de generar un estado de alerta del profesor sobre el significado de su práctica, discutiendo, evaluando, reflexionando, con base en los principios introducidos anteriormente.

Cuestionarse y cuestionar es la premisa básica de una perspectiva constructivista de la evaluación.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, Regina Alcântara de.** O trabalho do professor na pré-escola. *Idéias nº 2 - A pré-escola e a criança, hoje*. Secretaria de Educação, São Paulo, 1988, 55-59.
- BLOOM, B.** et al. *Manual no avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo, Pioneira, 1983.
- BUJES, Maria Isabel & HOFFMANN, Jussara.** *A creche à espera do pedagógico*. 1989 (mimeo).
- CARRAHER, Terezinha** (org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- CASTORINA, José Antônio.** *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil.** *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez, 1985.
- ETGES, Norberto Jacob.** Avaliação, controle social e alienação. *Revista de Educação*, AEC, Brasília, (15):7-16,1986.
- FRANCO, Maria Laura P. B.** Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos no Pesquisa*, São Paulo (74): 63-67, agosto, 1990.
- FREIRE, Madalena.** *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Luiz Carlos de.** *A dialética da eliminação no processo seletivo*. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1990 (mimeo).
- GADOTTI, Moacir.** Educação e poder: introdução á pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1984.
- GUIMARÃES, Nilci da Silva.** Relações entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro. (16): 47-50,1987.
- HOFFMANN, Jussara M. L.** A controvérsia da redação no vestibular: questão de fidedignidade da medida ou de pertinência da prova?, *Educação e Seleção*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 17, jan/jun, 1988.
- HOFFMANN, Jussara M. L.** *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Mediação, 1993.
- HOFFMANN, Jussara M. L.** *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre, Mediação, 1996.
- HOFFMANN, Jussara M. L.** *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- KAMII, Constance.** *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget, Lisboa, s/d.
- KESSERLING, Thomas.** Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, (1): 3-21, 1990.
- LINDEMAN, Richard H.** *Medidas educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1972.
- LUCKESI, Cipriano Carlos.** Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *ANDE*, São Paulo. (5):47-51,1986.
- MACEDO, Lino de.** A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias nº 2 - A pré-escola e a criança, hoje*. Secretaria de Educação, São Paulo, 1988 47-51.
- MARTINS, Joel.** Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação*, São Paulo, (1): 84.95, 1984.
- MEDIANO, Zelia.** Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. *Educação e Seleção*, São Paulo (16): 11-20,1987.
- MELLO, Guiomar Namó de.** *Magistério no 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1985.
- MOYSES, M. A. & LIMA G. Z.** Desnutrição e fracasso escolar: uma relação da simples?. *ANDE* nº 5, São, Paulo, 1982.
- PIAGET, Jean.** *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1984.
- PIAGET, Jean.** *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- PIAGET, Jean.** O julgamento moral na criança. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean.** *Fazer e compreender*. São Paulo, Melhoramentos: Ed. da USP, 1978.
- PIAGET, Jean.** *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.
- POPHAM, W. James.** *Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia.** *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo, EPU, 1988.

- REDIN, Euclides.** Pré-escola, para qué? *Idéias n° 2 - A pré-escola e a criança, hoje.* Secretaria de Educação, São Paulo, 1988, 37-40.
- SAUL, Ana Maria.** *Avaliação entancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.
- SEBER, Maria da Glória.** *Construção da inteligência pela criança: atividades no período pré-operatório.* São Paulo, Scipione, 1989.
- SCRIVEN, M. (Org).** The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation. *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1,* Chicago Rand MacNally, 1967.
- SHOR, I. & FREIRE, P.** *Medo e ousadia: o cotidiano da professor.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.