Avaliação: Tendências e Tendenciosidades

Thereza Penna Firme

É a preocupação com a relevância e não com a forma da notícia que marca esta abertura do tema em questão.E é precisamente na busca do que é relevante perguntar, descobrir ou recomendar, que a avaliação tem enfrentado seus maiores desafios e, muitas vezes, sofrido dramáticas conseqüências. Ninguém mais apropriado do que *Rubem Alves(1988)* para emprestar a este texto, nesta oportunidade sua inspirada versão do lobo e do cordeiro, a qual ilustra toda essa preocupação e cuja mensagem apenas sintetizo por limitação de espaço e tempo. Diz, então, o referido autor que o cordeiro, querendo saber a verdade sobre os lobos e não querendo acreditar preconceituosamente no que se dizia de escabroso sobre eles, foi direto, por carta à fonte lobo, para perguntar-lhe simplesmente "quem são os lobos". A resposta veio, como convinha ao informante, com destaque às características que, na percepção dos lobos, eram mais pertinentes à sua natureza, mas não necessariamente relevantes para o ponto de vista do cordeiro. Assim, os hábitos alimentares do lobo eram detalhes desnecessários e, por isso, informação suprimida do relatório-lobo. Entusiasmado com a informação enviada, o cordeiro foi agradecê-la ao vivo, descobrindo porém, tardia e tragicamente, que lobo é um animal cuja comida predileta é churrasco de cordeiro. E o autor conclui refletindo sobre os hábitos alimentares da ciência, dos quais temos sido tantas vezes vítimas.

Thereza Penna Firme

Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade de Wisconsin-USA e em Educação pela Universidade de Stanford, Califórnia-USA; Ph.D em Educação e Psicologia pela Universidade de Stanford, Califórnia-USA; Professora de Graduação e Pós-Graduação da Fac. de Educação, UFRJ; Consultora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio.

Transpomos então essas considerações para os "hábitos alimentares da avaliação", tantas vezes velados nas suas questões irrelevantes, nos seus procedimentos incongruentes e nos seus resultados, sem significado. É dramático, pois, constatar quantos têm sido "devorados" nas práticas distorcidas e tendenciosas da avaliação. É por isso que me dirijo agora a todos os interessados na avaliação, não só lobos, mas cordeiros também, (parodiando, é claro). Nesse sentido, e, por certo sem fazer qualquer comparação com os atores da fábula, há pelo menos três grupos de pessoas interessadas quando se realiza uma avaliação de determinado programa ou situação, ou seja , aqueles que coordenam ou dirigem o programa ou projeto, imprimindo-lhe sua própria filosofia, aqueles que são os destinatários e portanto beneficiários do empreendimento, vivenciando seu cotidiano, e aqueles que são vítimas, ou seja, que podem ter sido afetados

pelo processo avaliativo, por falhas na sua condução, por efeitos impensados, ou por perdas que deveriam ser evitadas *(Guba e Lincoln, 1985)*. É, pois, a todos esses interlocutores que a presente mensagem, notícia ou comunicação tem a intenção de chegar.

O momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos que, embora valiosos em sua época, hoje perderam sua relevância por não responderem mais à proliferação de questões complexas que a sociedade de hoje e particularmente a educação - nosso objeto principal de enfoque - vem levantando desafiadoramente.*(Penna Firme, 1988)*. Tais modelos têm servido, porém, como impulsionadores para sempre novas concepções na trajetória da avaliação - um campo relativamente novo de conhecimento e cuja principal direção deve ser o aperfeiçoamento de seu objeto de atenção. Nas palavras de *Eisner (1979)*, um dos mais brilhantes arautos da avaliação, é mais interessante descobrir novos mares, por onde navegar, do que velhos portos onde ancorar e, nesse sentido, as idéias e críticas aqui comentadas e ventiladas, oxalá sejam provocativas, para encorajar a busca de outras águas nesses novos mares e aí então sentir como estão os ventos, para onde sopram e, quem sabe, segui-los... ou não segui-los.

É nessa perspectiva que se faz necessário, entre os estudiosos e interessados da avaliação, o exercício pleno da capacidade crítica, porque **tendências**, que são avanços, e **tendenciosidades**, que são retrocessos, convivem na teoria e, sobretudo na prática. Distinguir umas e outras é imprescindível.Vale então, nesta oportunidade, ressaltar os critérios gerais para guiar avaliações de programas e projetos na sua dimensão mais ampla *(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981)* e que, como meta-avaliação, dão os fundamentos essenciais para avaliar a própria avaliação.Tais critérios, indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com avaliação educacional, após cerca de quatro anos de trabalho, envolvendo aproximadamente duzentas pessoas, somam um elenco de trinta proposições que se agrupam em quatro categorias, quais sejam: utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

Um breve comentário sobre o significado dessas categorias talvez possa contribuir para iluminar as reflexões que aqui são trazidas em torno da avaliação na sua caminhada. Assim, no que se refere à **utilidade**, o que se enfatiza é que o processo, em sua totalidade, deve ser útil a todos os envolvidos, ou seja, os que encomendam, os que participam, os que se irão beneficiar direta ou indiretamente de seus resultados.Se assim não for, melhor que não se faça a avaliação. Com relação à **viabilidade**, é importante sublinhar a possibilidade de execução e a oportunidade no tempo, no espaço e nas condições e, por isso, a viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social, entre outras.Com respeito à **exatidão**, seria o mesmo que dizer, corretamente conduzida, o melhor possível, com instrumentos adequados, sintonizados com a informação que se quer obter e com a respectiva fonte, assegurando-lhe uma clara comunicação entre os envolvidos. Finalmente no que se refere à **ética**, é essencial que a avaliação se realize se for apropriado fazê-la, ou seja, se for justo, se não ferir valores, se for justificada com a necessária transparência e com o devido respeito entre os que dela participam.

Agora sim, com esses critérios sintetizando consensos e entendimentos sobre os essenciais da avaliação, a visão crítica dos caminhos conceituais e da prática avaliativa se faz mais nítida e permite entender os esforços teórico-metodológicos que impulsionaram, marcadamente, pelo menos estes cem anos de avaliação enquanto educacional, entrando já no século XXI.

Cem anos de avaliação

Foi, portanto, a tentativa persistente de estudiosos impregnada de experiências bem ou mal sucedidas na prática que a avaliação principalmente, a partir do início do século XX vem atravessando pelo menos quatro gerações, numa evolução essencialmente conceitual *(Guba e Lincoln, 1989)*.

A **primeira**, principalmente associada à **mensuração**, não distinguia avaliação e me-

dida. A preocupação dos estudiosos e usuários da avaliação se concentrava na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Foi uma geração pródiga na elaboração de testes, principalmente nas décadas de vinte e trinta. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

A **segunda** geração surgiu em busca de melhor entendimento do objeto avaliação. Falhas na geração anterior inquietaram os estudiosos uma vez que a necessidade de se levar adiante substancial revisão de currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre o aluno. Dados precisavam ser obtidos em função do alcance de objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares e, nesse sentido, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Por isso, esta geração dos anos trinta e quarenta principalmente, se chamou **descritiva,** e o papel do avaliador estava muito mais concentrado no descrever padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação. Nesta fase emergiu o termo "avaliação educacional" na expressão de *Tyler (1934)* então chamado o "pai da avaliação", embora, em séculos anteriores, os chineses e, mais tarde os filósofos gregos, já tivessem exercido algumas formas de avaliação.

A **terceira** geração foi mais adiante, no sentido de que surgiu em decorrência das limitações percebidas na fase anterior, em relação à excessiva dependência da definição de objetivos. Estes nem sempre se apresentavam claros e visíveis e em várias situações, não eram mesmo definidos *a priori*, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante. Químicos, físicos, matemáticos e outros envolvidos na área da ciência, não necessariamente educadores, declaravam freqüentemente não estarem em condições de estabelecerem objetivos até que seus programas tivessem maior clareza de propósitos. Situações dessa natureza traziam conflito para os avaliadores. Outro problema sério era o fato de que um programa não podia esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função de seus objetivos. A avaliação teria de ocorrer muito antes para possiblitar correções necessárias. Tais questões foram substancialmente documentadas, na ocasião, por *Cronbach (1963).* Foi nesse clima que ecoou um marcante alerta para a necessidade do juízo de valor, principalmente através das análises dos pronunciamentos de *Stake (1967)* e *Scriven (1967).* Avaliação não podia, pois, prescindir de **julgamento,** o que caracterizava essencialmente a emergência dessa terceira geração. Nesse sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, embora com a rejeição do papel por parte de muitos estudiosos, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos. Esta foi a geração em que eclodiram vários modelos de avaliação, na tentativa de se chegar ao julgamento de valor de forma sistemática e esclarecedora *(Campbell, 1969; Rossi e Williams, 1972; Scriven, 1973).* Mais recentemente *(Eisner, 1979),* trouxe uma contribuição substancialmente calcada no juízo de valor, em uma forma mais eloquente. Especialmente digno de menção nessa terceira geração foi a preocupação com o mérito e a relevância, características essenciais do juízo de valor. Aquela aponta para as qualidades intrínsecas do objeto sendo avaliado, e esta para seus resultados, seu impacto ou influência, seu valor extrínseco ou contextual *(Guba e Lincoln, 1985).*

Numa visão retrospectiva dessas três gerações, alguns problemas são identificados com maior intensidade. São eles: (1) a relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições valores e decisões; (2) o pluralismo de valores, dificultando chegar-se a um consenso, e (3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas.Esse quadro de preocupações e a necessidade urgente de responder às indagações, superando as falhas da participação e dos conflitos com o

pluralismo de valores, foi crucial para o surgimento da **quarta geração** de avaliação. Nesta fase, adentrando a década de noventa, emerge uma conceituação cuja característica principal é a **negociação,** onde o consenso é buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se contudo os dissensos identificados. Nessa perspectiva, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto da avaliação. É, pois, aspecto crucial de tal envolvimento, a identificação desses interessados.

A avaliação de quarta geração, se assim podemos chamá-la é, pois, um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. É uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer *(Guba e Lincoln, 1989)*. Mais especialmente, ela é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controversias em relação ao objeto da avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século. Assim, no paradígma construtivista, é crucial o entendimento de que, diferentemente do dualismo sujeito-objeto, sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado, metodologicamente. Tal paradigma rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita, ao máximo, a interação observador/observado para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado. Nessas considerações se capta, pois, a ressonância entre um paradigma que propõe um processo metodológico hermenêutico-dialético e uma abordagem de avaliação, que depende desse processo para subsidiar sua postura de responsabilidade *(Guba e Lincoln, 1989)*.

Concretamente, nessa concepção de avaliação da quarta geração, o processo se inicia pela identificação de interessados e de suas preocupações, as quais são tornadas conhecidas de uns e outros. Na medida em que estas interações ocorrem, muitas das preocupações são resolvidas no próprio processo; outras são conduzidas até os procedimentos de busca de informações mais completas e aprofundadas, até se chegar ao que pode ser consensual e identificar o que ainda é dissenso e para onde ir, enquanto o ciclo prossegue. Nesse contexto, todos os recursos já desenvolvidos em gerações anteriores são aproveitados, ao máximo, na sua oportunidade, e o papel do avaliador é o de comunicador.

A quarta geração de avaliação revela pois uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa.Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente, as questões *a priori* estabelecidas e todo o processo se desenrola em função desse ordenamento. Vale, porém, dizer que a flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista de quarta geração, não despreza de modo algum e, pelo contrário, incorpora procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsividade e as preocupações das diferentes situações o exigirem.

Até aqui, uma trajetória vertical no tempo, através das quatro gerações de avaliação. Surge agora um modo horizontal de perceber tendências e tendenciosidades, um caminho que perpassa as várias abordagens avaliativas que a prática tem revelado. Interessante é que a imagem dessas duas trajetórias - vertical e horizontal - é a de uma cruz, significativa representação para a avaliação, apontando para todas as direções de um amplo contexto, que integra desde o técnico ao ético, dinamizando e respeitando o sentido humano-social

e político, o qual deverá ser aperfeiçoado como consequência de qualquer avaliação.

Abordagens Avaliativas

Observando-se a multiplicidade de modelos e abordagens avaliativas que os estudos e a prática têm produzido, também se pode perceber, como na visão vertical da evolução do conceito até aqui examinado, a presença de tendências e tendenciosidades que convivem no cotidiano de programas, projetos e instituições. Esta é a visão horizontal a que antes me referi.

Num cuidadoso exame dessa prática avaliativa, *Stufflebeam e Shinkfield (1985)* agruparam aquelas avaliações que falsificam informações, decepcionando a muitos; elas são tendenciosas e procuram favorecer pretensões e propósitos que jamais se justificariam num processo avaliativo apropriado e ético. Estas são as **pseudo-avaliações**. Elas representam uma distorção de valores e têm sido, infelizmente, utilizadas em situações políticas, de propaganda e até mesmo nas questões públicas e educacionais. Seus resultados se tornam mera opinião e, por isso, nada confiáveis. O maior perigo é que tais avaliações dissimulam intenções, informações e valores envolvidos, colocando em risco avaliadores e avaliandos.É preciso estar alerta em relação a esse tipo de abordagem. E não são poucas as avaliações dentro dessa categoria.

Num segundo grupo, estão aquelas avaliações que embora seriamente conduzidas, mais se assemelham à pesquisa, uma vez que priorizam a verificação de hipóteses, a experimentação e a constatação rigorosa de congruência de resultados com objetivos, em vez do julgamento de valor.Sobre este aspecto elas são mais tangenciais, ou seja, poderão chegar a ele mas, não necessariamente. Por isso, são chamadas **quase-avaliações**. Elas enfatizam grupos de controle e experimentais e em virtude de seus propósitos de caráter estritamente científico os quais buscam defender com o chamado rigor científico-metodológico, estreitando assim o âmbito da indagação e deixando de captar a pluralidade das realidades que o processo avaliativo deve contemplar. Representantes dessa categoria são *Tyler (1942,1949)* no que se refere às avaliações baseadas em objetivos e *Suchman (1967)* no que se refere à experimentação. Informações sobre custo/benefício, orçamento e outras similares dentro da administração de organizações, são exemplos de quase-avaliações.

Na terceira categoria, estão reunidas aquelas avaliações que fundamentalmente se preocupam com a formulação de juízos de valor, sejam eles, de mérito ou de relevância. O julgamento é um lugar central no processo. Sua orientação é no sentido de fortalecer decisões que aperfeiçoam o curso de ação ou programa, como salienta *Cronbach (1963)*. Elas se opõem às pseudo-avaliações, procurando proteger a sociedade contra estudos tendenciosos. Com relação às quase-avaliações, elas não se opõem, mas sim contrastam porque defendem indagações mais amplas sobre o mérito e a relevância do objeto da avaliação e são, por isso, chamadas **verdadeiras avaliações**. São exemplos aquelas que subsidiam decisões, que procuram resolver preocupações e problemas dos que diretamente atuam no programa ou projeto. São ainda as que examinam políticas educacionais e as que se dirigem ao usuário concentrando-se nos valores e nas necessidades sociais. São também os credenciamentos de programas e instituições . São, portanto, aquelas que requerem a formulação de juízos de valor que melhor orientem o curso das ações. Necessitamos de avaliações que sejam ágeis, presentes e continuamente iluminando os próprios objetivos, porque eles podem ficar defasados e é preciso criticá-los e mudá-los. Aqui se situa essencialmente a avaliação responsiva antes mencionada e que é centrada nos interessados, na medida em que toma as preocupações e as trabalha até sua plena solução. *Eisner (1979)* anteriormente citado, é um lídimo representante dessa categoria de verdadeiras avaliações, enfatizando o chamado modelo "connoisseurship", baseado na arte e comparando o educador a um crítico de arte. Nessa perspectiva, os conhecimentos e valores internalizados do artista ou do educador são o ponto de partida para descrever o objeto, interpretá-lo e avaliá-lo, formulando juízos

de valor. Outros representantes nessa categoria são *Scriven (1978), Stufflebeam et al (1971), Stake (1975), Parlett e Hamilton (1972), Guba e Lincoln (1985,1989).*

Em síntese, eliminadas as pseudo-avaliações, as quase avaliações e as verdadeiras avaliações podem prestar relevante contribuição à educação e a outras áreas do conhecimento e da prática, desde que utilizadas com propriedade e senso crítico, adotando e elaborando instrumentais que captem não somente o que nossas preocupações e nossos propósitos determinam, mas o que surge no caminho e que pertence a muitos outros interessados.É preciso entender o processo natural das nossas crianças, dos nossos jovens, de nossos educadores e de nossas instituições e trabalhar na direção da compreensão e da autenticidade. Falo, portanto, de uma avaliação que vai respondendo, na medida em que vai esculpindo e trabalhando seu objeto de atenção. O avaliador é, em essência, um educador, seu sucesso deve ser aquilatado pelo que se aprende dele e, se ele não ensina e não compartilha, melhor será que não avalie. Por outro lado, e reciprocamente, o educador deve ser um avaliador, na medida em que põe toda a sua sensibilidade e a plenitude de sua inteligência na compreensão e no impulsionamento de sua missão. Li recentemente nos jornais que um menino de seus nove ou dez anos de idade, numa escola distante de nós, em região longínqua, na opinião de seus professores, "nada sabia das coisas escolares, só sabia pular como um sapo". Este menino era paradoxalmente, Rudolph Nureyev, o maior bailarino do século. Quantas crianças, possíveis bailarinos e atletas passaram assim pelas nossas escolas, não tanto como ignorantes como se costuma dizer, mas sim como ignoradas. Não tanto porque o professor não ensinou, mas muito mais porque não avaliou de verdade, não captou o movimento, um dos vários tipos de inteligência de que nos fala *Gardner (1993)*, numa concepção arrojada das múltiplas inteligências - a lógico-matemática, a linguístico-verbal, a espacial, a musical, a inter-pessoal, a intra-pessoal e a cinestésica ou do movimento, a que nos referimos no exemplo. Que avaliação será capaz de captar toda essa amplitude de potencialidades ? Estamos utilizando plenamente nossas próprias inteligências para entender aquelas dos que estão em nosso entorno ? Estamos avaliando... verdadeiramente ? Vamos seguindo e impulsionando substanciais tendências ou ficamos amarrados às tendenciosidades ?

Eu deveria agora dar a palavra final, mas lembrei-me de *Patton (1982)*, renomado estudioso da avaliação, e lhe tomo emprestado sua história. Diz ele que seu personagem imaginário, uma espécie de Profeta ficara de chegar junto aos seus discípulos para as palavras finais mas, naquele dia, todos esperavam por ele toda a manhã e ele não chegou. Mandou, sim, seu assistente a quem passou o seguinte recado: "diga a eles que eu não vou, mas que eles sabem o que têm que fazer. E que sigam praticando a avaliação porque assim se aprende e é permitido errar". Isto mesmo deixo aqui entendendo que o que conta de agora em diante é o entendimento, é a sensibilidade e é a criatividade de cada avaliador.

RESUMO

A preocupação com as conseqüências perversas de uma avaliação inútil é aspecto crucial, que não pode escapar ao pensamento crítico dos que convivem com a teoria e a prática da avaliação. Espera-se que a discussão em torno dos critérios gerais da meta-avaliação, da evolução do conceito de avaliação ao longo de quatro gerações e da diversidade de abordagens avaliativas emergentes, possa contribuir para fundamentar o entendimento de tendências e tendenciosidades em avaliação.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

CAMPBELL, Donald T. Reforms as experiments. *American Psychologist*, v. 24, n. 4, p. 409-29,1969.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, n. 64, p. 672-83, 1963.

EISNER, Elliot. *The educational imagination*. New York; Macmillan, 1979.

GARDNER, Howard. *Multiple intelligences:* the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GUBA, Egon G. ; LINCOLN, Yvonna S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

GUBA, Egon G. ; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *Standards for the evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: Mc Graw-Hill, 1981.

PARLETT, M ; HAMILTON, D. *Evaluation as illumination:* a new approach to the study of innovatory programs. Occasional Paper nº9. Edinburg: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg, 1972.

PATTON, Michael Quinn. *Practical evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1982.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Estudos e confrontos*: Universidade / ensino de 1º grau: coletânea de textos sobre os benefícios mútuos de uma integração. Brasília, D.F., 1988, p. 135-64.

ROSSI, P. H. ; WILLIAMS ,W. (ed.) *Evaluating social action programs:* theory, practice and politcs. New York: Seminar, 1972.

SCRIVEN, Michael S. The methodology of evaluation. In: AERA. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA - Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1)

SCRIVEN, Michael S. Free evaluation. In: House, E. R. (ed.). *School evaluation:* the politics and process. Berkeley: Mac Cutchan, 1973.

SCRIVEN, Michael S. Merit vs Value. *Evaluation News*, n. 8, p. 20-9, 1978.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, n. 68, p. 523-40, 1967.

STAKE, R. E. (ed.) *Evaluating the arts in education:* a responsive approach. Columbus, Ohio: Merill, 1975.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. *Educational evaluation and decision-making.* Ithaca, Illinois: Peacock Publishers, 1971.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Systematic evaluation.* Boston: Kluwer, NIJHOFF Publisching, 1985.

SUCHMAN, Edward A. *Evaluative research:* principles and practices in public service and social action programs. New York: Russell Sage Foundation, 1967.

TYLER , Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: Universty of Chicago Press, 1949.

TYLER, Ralph W. *Constructing achievement tests.* Ohio State University Bureau of Educational Research, 1934.

TYLER, R. W. General statement on evaluation *Journal of Educational Research,* n. 35, p. 492-501, 1942.