CLASS.: 372.241
M433a
TOMBO: 552

MARIA HELENA DOS SANTOS MATOS

SVE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA DE 1o. GRAU

DA ANÁLISE DO DISCURSO À ANÁLISE DA PRÁTICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Estadual Paulista, sob a orientação da professora MARIA APARECIDA CORIA SABINI.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARILIA-1993

1410000552

AGRADECIMENTOS

Especialmente agradeço:

à professora Maria Aparecida Coria Sabini, minha orientadora, pela assistência criteriosa, competência e responsabilidade profissional;

à Professora Ana Maria Musiello, componente da Comissão Julgadora, pela colaboração e sugestões dadas, possibilitando uma análise mais aprofundada do assunto;

ao Professor Misael Ferreira do Valle, igualmente componente da Comissão Julgadora, pela atenção com que me assistiu e pelas sugestões dadas no decorrer do trabalho, permeadas pela responsabilidade profissional;

a todos os meus amigos que acreditaram em minha perseverança para chegar a esse momento.

" Mas não basta desenvolver uma crítica filosófica das ideologias, por mais radical e rigorosa que seja. `E preciso ainda agir.Educação pressupõe ação contínua.Filósofos, os educadores são também políticos. Impõe-se-lhes uma praxis que seja coerente com seu discurso contra-ideológico ".
(SEVERINO , 1986, p. 100).

Comissão Julgadora

_____

_____

_____

_____

S U M Á R I O

PÁGINA

INTRODUÇÃO 1

I- QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO 8

1. Matriz Epistemológica Positivista 8

2. Matriz Epistemológica Crítica 38

II- METODOLOGIA 71

1. Sujeitos 71

2. Procedimentos Metodológicos 87

III- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 93

1- Categorização Temática do Discurso Docente 93

1.1 Significado da Avaliação 95

1.2 Critérios de Avaliação 104

1.3 Uso dos Resultados da Avaliação 113

1.4 Modalidades de Avaliação 120

1.5 Unidirecionalidade da Avaliação 125

1.6 Causas do Fracasso Escolar 128

IV- DA PRÁTICA AVALIATIVA 137

1. Análise da Prática Avaliativa na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 142

1.1 Área de Português 142

1.1.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 142

1.1.2 Provas Bimestrais 143

1.2 Área de Matemática e Desenho Geométrico 153

1.2.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 153

1.2.2 Provas Bimestrais 154

1.3 Área de Ciências Físicas e Biológicas 157

1.3.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 157

1.3.2 Provas Bimestrais 157

1.4 Área de História 161

1.4.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 161

1.4.2 Provas Bimestrais 162

1.5 Área de Geografia 165

1.5.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 165

1.5.2 Provas Bimestrais 165

2. Análise da Prática Avaliativa na E.E.P.G. Raul Vieira Luz 168

2.1 Área de Português 168

2.1.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos.....168

2.1.2 Provas Bimestrais 169

2.2 Área de Matemática 173

2.2.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 173

2.2.2 Provas Bimestrais 173

2.3 Área de Ciências Físicas e Biológicas 176

2.3.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 176

2.3.2 Provas Bimestrais 177

2.4 Área de História 181

2.4.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 181

2.4.2 Provas Bimestrais 182

2.5 Área de Geografia 183

2.5.1 Proposta de Ensino - Metas e Objetivos 183

2.5.2 Provas Bimestrais 185

CONCLUSÃO 189

ANEXOS 199

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221

L I S T A D E T A B E L A S

TABELAS PÁGINA

I - Distribuição segundo o sexo dos docentes - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 73

II - Distribuição segundo o sexo dos docentes - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 74

III - Distribuição segundo as disciplinas ministradas - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 75

IV - Distribuição segundo as disciplinas ministradas - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 76

V - Distribuição segundo o tempo de magistério - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 77

VI - Distribuição segundo o tempo de magistério - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 78

VII - Distribuição segundo os períodos em que atuam os docentes - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 79

VIII - Distribuição segundo os períodos em que atuam os docentes - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 80

IX - Distribuição segundo as séries em que atuam os docentes - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 81

X - Distribuição segundo séries em que atuam os docentes - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 82

XI - Distribuição da população de alunos de 5a. à 8a.série - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 83

XII - Distribuição da população de alunos de 5a.à 8a.Série - E.E.P.G. Raul Vieira Luz.....84

XIII - Distribuição segundo o nível sócio-econômico dos alunos - E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 85

XIV - Distribuição segundo o nível sócio-econômico dos alunos - E.E.P.G. Raul Vieira Luz 86

RESUMO

O presente estudo pretendeu discutir a qualidade política dos fenômenos avaliativos observados no âmbito de duas escolas de 1o. Grau, sendo uma escola central, com clientela de nível sócio-econômico médio e docentes com maior experiência profissional e uma escola periférica, com clientela modal de baixo nível sócio-econômico e equipe de professores com menor experiência docente.

A metodologia utilizada foi a de Análise de Conteúdo, procurando-se, a partir dos dados obtidos em entrevistas inestruturadas com as equipes docentes das duas escolas, ir além do sentido da comunicação explícita, à procura do "não dito", das contradições que viriam denunciar a posição ideológica dos professores, realçando assim o sentido que se encontra em segundo plano, os significados segundos.

A análise de conteúdo possibilitou a desocultação da mensagem ideológica implícita nos discursos docentes, revelando compromissos com formas de avaliação que enfatizam a classificação dos alunos, o controle de condutas sociais, acabando por constituir-se em arma política de seletividade e

discriminação pedagógica, incidindo, majoritariamente, sobre os alunos já socialmente discriminados.

As provas avaliativas bimestrais, aplicadas pelos professores das diferentes áreas curriculares, foram também analisadas, procurando-se avaliar a coerência entre as metas e objetivos expressos nas propostas de ensino desses professores e as habilidades cognitivas requeridas para a solução das referidas provas.

Ressaltou-se, através da análise realizada, o caráter eminentemente memorístico das provas aplicadas e a sua incoerência com objetivos de desenvolvimento de criticidade, criatividade, conscientização, expressos nas propostas de ensino de muitos docentes.

Os resultados encontrados não foram significativamente diferenciados nas duas escolas objeto deste estudo, evidenciando que a postura avaliativa está mais relacionada com a concepção de educação e sociedade vigente na equipe escolar que com as características concretas dos alunos e docentes.

A ausência de uma total homogeneidade na forma de perceber e conduzir o processo avaliativo, a existência de docentes na equipe escolar mais comprometidos com uma postura pedagógica, diagnóstica e crítica de avaliação, abre espaços, no

âmbito da escola, para o questionamento e reflexão sobre o ensino e o processo avaliativo, em direção a uma qualidade política de ensino e avaliação, comprometida com a transformação social.

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela avaliação da aprendizagem na escola pública foi despertado quando assumimos a coordenação da Equipe de Supervisão Pedagógica da Divisão Regional de Ensino de São José do Rio Preto- São Paulo, em 1984.

Por essa ocasião, tivemos a oportunidade de um contato mais próximo com as escolas das onze delegacias de Ensino, então jurisdicionadas à Divisão Regional e, conseqüentemente, com a prática concreta dos professores.

Imbuídos das idéias de democratização da escola pública, tema que perpassava nossos encontros com os docentes em visitas, cursos de atualização e atividades de assessoramento, constatávamos, entretanto, que a prática pedagógica na sala de aula estava muito mais comprometida com a seletividade, com a hierarquização dos grupos no interior da sociedade. De fato, os ideais de "excelência escolar" perseguidos pela escola, calcados nos parâmetros da classe média, as maneiras de conduzir o ensino, as formas de conduta, asseguradoras da ordem e do "status quo", sutilmente passadas aos alunos, a expectativa de uma aprendizagem discente apropriada, de acordo com as diferentes origens sociais, comprometiam o trabalho escolar com a preservação dos previlégios de uma sociedade de classes, com a hierarquização social.

Ademais, os altos índices de retenção e evasão, incidindo majoritariamente sobre os alunos das classes populares, deixavam-nos entrever que a escola estava cumprindo uma função socializadora, de preparo de mão de obra barata, ativamente submissa à situação de trabalhador assalariado, de formação de lideranças necessárias à manuntenção do sistema capitalista.

Por outro lado, pudemos constatar a contradição entre o discurso e a prática docente. O discurso formal dos professores era impregnado de assertivas críticas, como: desenvolvimento da criticidade, da criatividade, da cidadania consciente, da prática transformadora, enquanto a prática concreta de sala de aula revelava-se comprometida com as funções realistas da escola em uma sociedade de classes, cujo modelo de exploração econômica, brutal e violento, pressupõe a existência de classes antagônicas onde, cada vez mais, os ricos tornam-se mais poderosos e os pobres mais miseráveis.

A avaliação de aprendizagem escolar, ritualística, disciplinar, classificatória, arbitrária, favorecendo a retenção e conseqüente evasão das camadas sociais econômica e culturalmente menos favorecidas, acabava por constituir-se em poderoso instrumento de seletividade, sob a aparência de eficiência, idoneidade, justiça e neutralidade.

Nossa reflexão inicial sobre essa contradição levou-nos a hipotetizar que o professor, em seus cursos de formação, teria sido negligenciado em sua formação teórico-filosófica, não

recebendo subsídios instrucionais que lhe permitissem o desvendamento das relações que interligam o discurso pedagógico com o ideológico. Teria sido exposto a um tecnicismo pragmatista que, enfatizando o "fazer pedagógico ", teria negligenciado a reflexão do " por que " e " para que " fazer.

> "Muito freqüentemente, os programas de formação dos professores, perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona. A racionalidade técnica que sustenta esse tipo de treinamento educacional não está restrita aos programas de graduação. Sua lógica exerce forte influência em cursos de pós-graduação, que são freqüentemente concebidos para promover aquilo que é, muitas vezes, eufemisticamente denominado de " liderança educacional."
> (GIROUX,1988, p.14)

Assim sendo, por falta de um posicionamento político consciente, o professor acabaria entrando, na prática concreta da sala de aula, no jogo das expectativas determinadas pela sociedade, guiando-se pelos parâmetros dos valores pregados pelo grupo hegemônico ao qual serve a educação. O professor acabaria por tornar-se um intelectual adaptado.

A expressão "intelectual adaptado" foi definida por GIROUX, que assim se expressa:

> " Em geral, os intelectuais adaptados adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite.Tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do status quo, embora sua postura política promova os interesses das classes dominantes. "
> (GIROUX, 1988, p.37)

Entretanto, como modificar este estado de coisas? Acreditamos que tal situação só poderia ser modificada pelo desenvolvimento, nos docentes, de uma postura crítica, consciente, contra-ideológica, norteadora de uma prática concreta articulada com os interesses do grupo dominado. No entender de GRAMSCI (1976), quando as atividades teóricas do plano da consciência e as atividades concretas do existir histórico dos homens fossem um processo único, a praxis real dos homens em sociedade.

De fato, a mudança de mentalidade só se processa pela sincronização permanente entre reflexão e ação.Concordamos com SEVERINO (1986) quando afirma não ser suficiente a crítica das ideologias, sendo necessária uma ação política para que a praxis docente seja coerente com o discurso contra-ideológico.

Frente ao importante papel desempenhado pelo professor no jogo da avaliação da aprendizagem escolar, todo esforço para se conhecer como ele pensa e age, como se processa a avaliação na escola de 1o. grau é, sem dúvida, da maior importância.

Tivemos, pois, como objetivo principal de nosso trabalho e fio condutor de nossa análise, evidenciar e discutir os significados de qualidade dos fenômenos avaliativos observados na escola de 1o. grau, à luz das intenções declaradas pelos docentes, da prática avaliativa concreta e das posições teóricas sobre avaliação, procurando chegar a um diagnóstico que possibilitasse a apresentação de críticas e sugestões, visando levantar alternativas de como os movimentos avaliativos poderiam ser incorporados a uma nova concepção de qualidade política de ensino, comprometida com a transformação social.

Objetivando, pois, discutir a qualidade dos fenômenos avaliativos observados, faz-se mister que procedamos à análise do próprio sentido de "qualidade de ensino".

Segundo BEISEGEL (1981), as dicussões em torno das relações quantidade x qualidade em educação devem ser pensadas no contexto atual do Brasil, o de uma sociedade urbana,

industrializada, o de uma escola pública que se expandiu frente às pressões das massas populares urbanas,incorporando as crianças procedentes dos setores populares. Para o atendimento à nova clientela houve necessidade, por vezes, de improvisação de prédios e professores, deu-se a diversificação de quadros e tarefas, com a quebra dos padrões entre os conteúdos transmitidos e as expectativas da nova clientela, a burocratização das atividades e conseqüente ritualização dos serviços.

A qualidade de ensino deve ser pensada a partir dessa nova realidade social, dessa nova escola, segundo um quadro teórico de reflexão diferente, deixando de lado argumentos saudosistas de volta ao padrão de qualidade da escola do passado, com suas funções eminentemente propedêuticas.

> " É preciso aceitar a escola como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada, etc. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola.
> (...) isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que atualmente existe está dando."
> (BEISEGEL, 1981, p.56)

DEMO (1987), ao discutir a questão da qualidade, considera quantidade e qualidade como dimensões que agem na realidade como uma unidade de contrários e que ainda que possam

se repelir, também se necessitam, se complementam. DEMO distingue a qualidade formal, que se refere a instrumentos e métodos (a qualidade técnica), da qualidade política, relativa a finalidades e conteúdos, cada uma com sua perspectiva própria.

Assim, a qualidade política "Refere-se fundamentalmente a conteúdos e é, em conseqüência, histórica. Não é de meios, mas de fins. Não é de forma,mas de substância". (DEMO 1987, p.19).

O que está em discussão, pois, é a qualidade política dessa nova escola, da nova realidade social da escola pública que, incorporando crianças e adolescentes dos setores populares, enfrenta o desafio de propiciar uma educação de qualidade para todos, na formação do cidadão consciente, crítico, criativo e feliz.

Considerando que a avaliação do rendimento escolar representa a fechadura da porta pela qual se efetivam a seletividade, a discriminação, a expulsão das crianças e adolescentes, notadamente dos setores populares, do sistema de ensino, repensar avaliação com base nesse novo quadro teórico de reflexão constitue, sem dúvida, um início do resgate da qualidade política da escola pública.

CAPÍTULO I

QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

1-Matriz Epistemológica Positivista

A avaliação da aprendizagem, entendida como medida ou avaliação do rendimento escolar, constitue o primeiro objeto de análise, na trajetória da história da avaliação educacional.

Segundo SAUL (1988), apenas na década de 70 começaram a surgir orientações para avaliação de outros objetos: projetos, programas, materiais curriculares, avaliação de instituições educacionais.

FRANCO (1990a) analisa, com propriedade, como as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional vieram até nós, via Psicologia, em sua vertente dedicada à psicometria, no momento em que a Psicologia, desligando-se da Filosofia, começava a ganhar o status de ciência. Ciência é aqui entendida na acepção de ciência empírica que procura "descobrir, descrever, explicar e predizer as ocorrências do mundo em que vivemos. Suas asserções devem ser, portanto, confrontadas com os fatos de nossa experiência e só são aceitáveis se amparadas por

uma evidência empírica" (HEMPEL, 1974, p. 11).

Os métodos científicos, inicialmente utilizados para o conhecimento da natureza física, foram depois transpostos para o campo das ciências sociais. Firmou-se, então, a conceituação de que fazer ciência era lidar com fatos objetivos, livres de juízos de valor, que pudessem ser isolados do sujeito que os estudasse, fatos esses que poderiam ser observados, manipulados e medidos.

> " Por trás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de Psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo /liberalismo (ao supor a igualdade natural entre os seres humanos), do "cientificismo" (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade...) e da planificação (ao supor controle, manipulação, previsão, onde o que se colocava como útil era saber para prever)" (FRANCO, 1990a, p.64).

A matriz epistemológica inerente a essa prática é, sem dúvida, a matriz positivista. Entendemos por matriz epistemológica "uma determinada maneira de conceber o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando dessa relação, num sentido mais estrito, os próprios produtos do conhecimento humano e, num sentido mais amplo, uma Teoria de Conhecimento" (FRANCO, 1990a, p. 63).

`E, pois, sob a matriz positivista, que se desenvolvem os primeiros trabalhos de avaliação educacional: dos estudos dos psicometristas, pioneiros da medida educacional, à teoria curricular de TYLER (1976) e seguidores, que tanto tem impregnado a prática avaliativa em nossas escolas.

LÖWY (1989), em seu trabalho sobre ciência social e ideologias subjacentes, analisa, com maestria, as três principais idéias da matriz positivista.

> " A sua hipótese fundamental é a de que a sociedade é regulada por leis naturais ou por leis que tem todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol: pode-se até criar uma situação que bloqueie a lei da gravidade, mas isso se faz partindo de que essa lei é totalmente objetiva, independente da vontade e da ação humana.
> Desse modo, a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural.
> Dessa primeira hipótese decorre uma conclusão epistemológica, de que os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, portanto, a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais, posto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do

> mesmo tipo das da natureza.
> (...) A terceira conclusão, que é talvez a mais importante para a nossa discussão, é que da mesma maneira que as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de juízos de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica. Isto é, o cientista social deve estudar a sociedade, com o mesmo espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, livre de quaisquer ideologias ou visões de mundo...
> Significa que a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais , as ideologias, as utopias, as visões de mundo"
> (LÖWY, 1989,p.35-36).

Segundo LÖWY (1989) o positivismo, que apregoava o conhecimento científico neutro, livre de juízos de valores e de ideologias, acabou exercendo uma função político-ideológica eminentemente conservadora, de legitimação da ordem burguesa estabelecida e de sua pretensa racionalidade, direcionando sua teoria e sua prática para a defesa da consolidação da ordem pública. Os males resultantes dos fenômenos sociais eram analisados como inevitáveis, uma vez que tais fenômenos eram vistos como submetidos às mesmas leis invariáveis dos fenômenos naturais, leis às quais o proletariado deveria resignar-se, sem crítica e sem contestação. As ideologias, utopias, visões de mundo eram percebidas pelos positivistas como pré-noções

perturbadoras de uma atitude científica, neutra, objetiva e imparcial, ignorando, assim, que todo o processo de conhecimento é necessariamente norteado por ideologias, valores e visões sociais do mundo.

O paradigma positivista, a partir do século XIX, se faz também presente na área da educação, que passa por uma crescente cientificização.

> " Busca-se descobrir quais são as leis específicas que presidiam as várias manifestações do fenômeno educacional.(...) Teoria da educação passa a significar teoria científica da educação, síntese das leis de regularidade, necessidade e universalidade que sistematizam e unificam a dispersão dos fenômenos empíricos"
> (SEVERINO, 1986, p. 40).

Assim, no campo da educação, os estudos sobre avaliação da aprendizagem, sob o paradigma positivista, na tentativa de garantir a necessidade lógica de separar julgamentos de valor e julgamentos de fato, multiplicam os estudos relacionados à criação de instrumentos para coleta de dados que, segundo FRANCO (1990a).

> "deveriam possibilitar a "objetividade" da coleta, neutralizando, assim, a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumental. Tornava-se, pois,

> necessário despender enormes esforços nas tarefas intermediárias e os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes, se mostravam extremamente frágeis para explicar a realidade .
> Evidentemente, isto se explica pela própria natureza epistemológica do modelo objetivista, que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associação de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados, têm, em tese, condições de explicar o todo"
> (FRANCO, 1990a, p. 64-65).

Recuperando a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem, podemos citar as obras pioneiras de Horace Mann, Francis Galton, James Mc Keen Catell, Rice, entre outros, no campo da mensuração educacional, exaustivamente analisados por NOLL(1975). Esses pioneiros da mensuração educacional prepararam terreno propício para o surgimento, no início do século XX, dos estudos e pesquisas de Edward Lee Thorndike (THORNDIKE E HAGEN, 1960). O interesse de Thorndike por medidas educacionais originou-se dos estudos que vinha realizando sobre diferenças individuais. Para ele, só com instrumental de medida adequado poderia ser feita a identificação dos traços que caracterizam os seres humanos.

Thorndike e seus alunos construíram os primeiros testes para uso nas escolas. Tratava-se de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos como: testes para medir a qualidade dos desenhos, a qualidade da caligrafia,entre

outros. Sua concepção de avaliação como tecnologia da mensuração das capacidades humanas dominou as primeiras décadas deste século.

Entretanto, como afirma MARTINS (1980) :

> " À medida, porém, que se desenvolvia uma filosofia de educação, focalizando o aluno não apenas como um conjunto de habilidades e conhecimentos, isto é, não apenas como um conjunto de informações, os objetivos educacionais foram sendo ampliados, os testes como instrumentos de medidas, rígidos e aplicados "objetivamente", foram perdendo sua razão de ser e sua força dentro da prática educacional". (MARTINS, 1980, p.85).

Assim, na década de 30, os estudos na área da avaliação passaram a enfocar não apenas a medida dos resultados da aprendizagem por meio de testes padronizados, incluíndo preocupações avaliativas mais abrangentes, tais como: atitudes, interesses, ideais, adaptação social e pessoal de professores e alunos, formas de pensar e de trabalho, envolvendo uma atitude de abertura para a educação na sua totalidade.

Entretanto, essa ampliação do objeto a avaliar, essa avaliação exaustiva, pode trazer subjacente uma ideologia de controle. Como afirma GIMENO (1988):

> " a ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, ainda que esta vá disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas"
> (GIMENO, 1988, p. 393-394).
> " Como a função de controle é inexcusável para a grande maioria das instituições escolares e se converteu num valor dominante, inclusive naquelas que, como na educação primária, não tem explicitamente uma função seletiva, a mentalidade dos professores está condicionada por tal função, conturbando as próprias relações pedagógicas e de poder na classe.
> Qualquer modificação ou proposta que se faça nas colocações avaliativas, provocadas pelos motivos que sejam, como o querer o melhor conhecimento dos alunos com avaliações mais compreensivas, dispor de uma avaliação contínua, etc será recuperada de alguma forma, inevitavelmente, pela faceta controladora que tem a avaliação dos alunos. Este efeito recuperador que apresenta a faceta controladora da avaliação deve ser levado em conta ao colocar propostas de atuação para os professores dentro do sistema educativo"
> (GIMENO, 1988, p.394).

MARTINS (1980) cita como exemplo dos estudos avaliativos desse período o ESTUDO DE OITO ANOS, patrocinado pela Associação de Educação Progressiva nos Estados Unidos, planejado e conduzido por TYLER e SMITH. Esse estudo introduziu idéias novas no campo de instrumentos e técnicas de avaliação. Assim, inventários, escalas de atitudes, "check lists", questionários,

entre outros, passaram a ser utilizados na coleta de informações, tendo em vista a consecução dos objetivos e metas do currículo. A matriz epistemológica positivista continuava subjacente a todas essas inovações.

TYLER (1976) foi um dos primeiros e mais proeminente representante dos modelos de avaliação baseados em objetivos, aperfeiçoando o modelo curricular de BOBBIT(1918), fundado na analogia entre o processo industrial, na ótica da administração científica de Frederick Taylor, e o processo educacional e que enfatizava o preparo do indivíduo para o desempenho de funções sociais específicas em situações específicas, por meio de tarefas altamente padronizadas.

A proposta curricular de Tyler se enquadra no paradigma técnico-linear, conforme expressão de MAC DONALD(1975), enfatizando formas científicas e técnicas de planejar e avaliar o currículo. Os currículos, segundo esse paradigma, fundam-se nos princípios de controle, predição, mensuração, na tradução de problemas políticos em termos de problemas técnicos.

Segundo DOMINGUES (1986),o paradigma técnico-linear enfatiza o trabalho como principal dimensão da vida humana, associado ao interesse técnico, isto é, à manipulação do meio físico e social, incluíndo a manipulação do próprio ser humano. O enfoque básico desse paradigma é empírico-analítico, ressaltando o rigor metodológico na busca da objetividade, com a prévia aceitação da neutralidade científica.

No modelo curricular de Tyler a avaliação é vista

como se preocupando principalmente em medir a consecução dos objetivos alcançados pelos programas de currículo e ensino. O próprio TYLER, assim define avaliação:

> " O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo"
> (TYLER, 1976, p. 98-99).

São dois os aspectos mais importantes desta concepção de avaliação. " Em primeiro lugar, ela implica que a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. Em segundo lugar, ela implica que a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. (...) `E claro, portanto, que uma avaliação educacional envolve pelo menos duas apreciações - uma na fase inicial do programa educacional e outra

em alguma ocasião posterior, de modo que a mudança possa ser medida "(TYLER, 1976, p.99).

A preocupação central do modelo de TYLER é, pois, com a medida da extensão em que objetivos educacionais pré-estabelecidos foram alcançados pelos estudantes, depois de terem sido expostos a um dado programa de instrução. O ponto central da avaliação é o produto , isto é, a avaliação é encarada como controle de produto, controle do planejamento. `E a racionalidade técnica que comanda a construção curricular e, portanto, o processo avaliativo.

> " Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fortes e fracos dos planos. (...) Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeitos necessita ser melhorado" (TYLER, 1976, p. 98).

Está implícita, nessa concepção de avaliação do trabalho escolar, a presença da matriz epistemológica positivista. O comportamento é analisado numa perspectiva behaviorista, como simples reação ou resposta do sujeito observado (homem ou animal) à situação na qual ele se encontra. Numa perspectiva behaviorista, podemos distinguir duas espécies

de comportamento (SKINNER, 1967). Assim, temos o comportamento respondente, em que uma espécie específica de resposta é eliciada por uma espécie específica de estímulo, sendo que o estímulo sempre precede a resposta e o comportamento operante, que é fortalecido ou enfraquecido por eventos posteriores à resposta emitida. Enquanto o comportamento respondente é controlado por seus antecedentes, o operante é controlado por suas conseqüências.

O conceito de aprendizagem inerente à teoria de TYLER é, igualmente, um conceito behaviorista. REESE (1973) nos apresenta um modelo comportamental para a aprendizagem que consistiria em: especificar o desempenho final (comportamento terminal), identificar os comportamentos ligados a esse desempenho e determinar como serão medidos, determinar o nível operante ou linha de base comum, estruturar uma situação favorável, estabelecer a motivação, facilitar a adaptação, modelar o comportamento desejado, usar o controle pelos estímulos-desvanecimento, reforçar intermitentemente e manter registros contínuos.

Embora não seja nosso objetivo um aprofundamento no conceito de aprendizagem comportamental, fica evidente que a avaliação por objetivos de TYLER se enquadra nesse conceito.

ROSSI (1980), analisando a disseminação das técnicas behavioristas em nossas escolas, afirma:

> " Elas são vistas como grandes aperfeiçoamentos da moderna psicologia e tecnologia aplicadas à educação. (...) Sua aceitação e utilização por parte de nossos professores e burocratas escolares tem-se ressentido da falta de uma perspectiva crítica. Mesmo as mais sérias análises do behaviorismo, a um nível acadêmico, são subtraídas aos estudantes, em muitas faculdades de educação e de psicologia, onde o behaviorismo é ensinado com foros de verdade científica, sem que se discuta a prévia concepção de homem em que se assenta e que, para dizer-se o mínimo, tem sido considerada reducionista e determinista"
> (ROSSI, 1980; p.135).

O controle do comportamento, em TYLER, passa a ser procedimento curricular, por intermédio dos objetivos educacionais pré-estabelecidos.

Como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento, toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornece um método apropriado de avaliação.

O trabalho "Basic Pinciples of Curriculum and Instruction", publicado em 1949, propiciou a difusão do sistema de currículo e de avaliação por objetivos, preconizado por TYLER.

No Brasil, a divulgação da obra de TYLER, antes mesmo de sua tradução para o português, em 1974, já era feita por autores de manuais de currículo, como: TABA(1974), RAGAN (1973) e FLEMING (1974), de acordo com DOMINGUES (1986). O racional básico de TYLER permanece na obra desses autores.

MAGER(1962) acentua ainda mais o tecnicismo de TYLER, introduzindo a operacionalização dos objetivos educacionais. Essa operacionalização consistiria na explicitação do comportamento observável do aluno, na especificação das condições em que esse comportamento deveria ocorrer e na definição do padrão de rendimento aceitável, isto é, do critério de rendimento aceitável.

A expressão "testes referenciados a critério" foi criada por GLASER (1971). Segundo VIANNA (1990) "a sua preocupação centrava-se no problema da instrução individualizada e na promoção do uso sistemático de objetivos comportamentais. (...) O importante para Glaser, no caso da instrução individualizada, era a situação do indivíduo em relação aos objetivos fixados, cuja aquisição traduziria o êxito do sistema instrucional. " (VIANNA, 1990, p.153)

POPHAM (1976) situa-se na linha da avaliação referenciada a critério, defendendo as idéias de MAGER.

A teoria de BLOOM (1983),da aprendizagem para o domínio, dá novo alento às medidas referenciadas a critério.

Endosssando as idéias de GLASER, BLOOM enfatiza que o aluno, ao invés de ser comparado com outros alunos (norma-referência), deveria ser comparado com ele próprio, isto é, o que importa seria conhecer qual foi o desempenho de um dado indivíduo em comparação com o desempenho desejado, ou seja, aquele desempenho que se esperava que ele fosse capaz de apresentar (critério-referência). BLOOM afirma que a maior parte dos alunos,

em condições adequadas de aprendizagem, podem aprender a atingir um grau considerável de capacitação.

Assim se expressam BLOOM e outros (1983, p.6):

> " Em oposição frontal à idéia de utilização da escola para fins de seleção, encontra-se a concepção segundo a qual a educação tem como função principal promover o desenvolvimento do indivíduo. Deste ponto de vista a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa"

Dessa forma, coloca-se BLOOM frontalmente contra o caráter seletivo da educação, apoiando-se na suposição básica de que o talento pode ser desenvolvido através de recursos educacionais.

A missão do professor seria, pois, a de estabelecer o domínio desejável de determinado assunto, isto é, decidir quanto às mudanças que são possíveis e desejáveis, mobilizar métodos e materiais capazes de levar a maior parte dos alunos a esse domínio e planejar instrumentos de avaliação para verificar o alcance do domínio pré-estabelecido. Assim se entende o conceito de aprendizagem para o domínio, por ele preconizado.

BLOOM define avaliação como "coleção sistemática de evidências para determinar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a

quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno." (BLOOM e outros, 1983, p. 9).

A avaliação é por ele considerada como um " sistema de controle de qualidade, pelo qual se pode determinar a cada passo do processo de aprendizagem, se ele está sendo eficaz ou não, e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas para assegurar sua eficácia, antes que seja tarde demais" (BLOOM e outros, 1983, p. 8). A ênfase é, pois, a de considerar a função avaliativa como instrumento de controle de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

BLOOM preconiza três tipos de avaliação para que se possa levar a bom termo a aprendizagem para o domínio: a avaliação somativa, para verificar " o grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele " (BLOOM e outros, 1983, p. 67); a avaliação formativa, que ocorre durante o processo de ensino e cujo principal objetivo é " determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada "(BLOOM, 1983, p. 67) e a avaliação diagnóstica que propicia a adequada localização do aluno, no início do processo instrucional (identificação de pré-requisitos) e procura descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui, de forma a que se possa intervir no processo pedagógico, a fim de corrigir ou remover os bloqueios à evolução do aluno.

Como podemos observar, os pressupostos básicos do

sistema curricular de TYLER permanecem presentes em BLOOM. O seu enfoque é eminentemente técnico, desconsiderando os aspectos pedagógicos e políticos. Assim, a prática avaliativa torna-se inútil no aperfeiçoamento do processo de ensino, maxímizando o controle do planejamento.

Examinemos, a seguir, como alguns autores críticos se colocam frente ao currículo e avaliação tecnicistas propostos por TYLER e seguidores.

SOUZA (1991) denuncia o autoritarismo no currículo e na avaliação, considerando que a ênfase nos aspectos técnicos desconsiderou os aspectos pedagógicos e políticos, tornando a prática avaliativa totalmente inútil no aperfeiçoamento do processo de ensino.

ROSSI (1980) tece comentários sobre a orientação economicista e pragmática do tecnicismo que conferiu à escola a imagem de "escola-empresa"

> " O culto à eficiência invade a organização escolar. A idéia de escola produtora de conhecimento e de mão de obra qualificada leva à consideração sistêmica dos alunos como "input" (matéria prima) a ser moldada, instruída, de tal modo que, ao deixarem a escola como "produtos" (...) teriam adquirido habilidades novas e maior capacitação para o trabalho. Além disso, a própria adoção de tais critérios "objetivos", pragmáticos, permite elidir tudo o que não se considere "eficiente" ou "produtivo" . Como quem define o que sejam afinal tais conceitos são os detentores do poder, qualquer dissidência, qualquer

> perspectiva crítica, enfim qualquer ação ou posição que colida com os interesses dos dominadores, pode ser afastada sob alegações tecnocráticas de que "não é eficiente" ou " não é produtiva"
> (ROSSI, 1980, p. 119).

MESSICK (1990) define o currículo tecnicista como "currículo-produto".

> " Por um currículo-produto entende-se um esquema que inclui conteúdo e métodos, com a finalidade de alcançar objetivos pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, cabe à avaliação apenas o papel de aperfeiçoar o produto desenvolvido, para harmonizar resultado e objetivos. Quanto ao controle do currículo, constitui tarefa daqueles que o desenvolvem, sem a participação dos que o implementam e consomem: professores, alunos e pais"
> (MESSICK e outros, 1980, p. 57).

SILVA (1990), analisando o currículo como ciência natural, tece importantes comentários:

> " O modelo de currículo no paradigma da ciência natural tem por pressupostos a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento a priori.
> O planejamento curricular procura atingir requisitos científicos de rigor, objetividade e mensuralidade, entre outros.
> (...) Os meios são separados dos fins. O "o que" deve ser ensinado é

> preestabelecido e o "como" ensinar é justaposto aos objetivos e conteúdos propostos a priori.
> A padronização, a diversificação, a fragmentação no currículo na perspectiva da ideologia da eficiência social tem uma rara razão de ser- a estratificação e a seletividade social. (...) Atuando como via de dominação cultural e ideológica, o currículo torna-se o mediador da ordem social e econômica junto ao indivíduo. O processo de escolarização encarrega-se de promover a internalização dos significados e dos comportamentos desejáveis, na direção do currículo hegemônico.
> (...) A tecnocracia em educação e no currículo é reificadora do homem e traz como características a absolutização dos meios, a sonegação dos fins e a negação da dimensão política. O processo decisório, submetido aos critérios de racionalidade técnica, produz o fortalecimento do poder dos técnicos e conseqüente empobrecimento do poder decisório do professor em sala de aula para orientar os rumos da ação educativa.
> (...) O currículo prescritivo antecipa os resultados do ensino, preestabelece o que deve ser ensinado e o trabalho do professor fica limitado à proposta de meios, impedindo o resgate da cultura de que o aluno é portador".
> (SILVA, 1990, p. 8-9-10).

GIROUX (1988), criticando o currículo tecnicista, assim se expressa:

> " Além disso, a escola adota, cada vez mais, formas de pedagogia que padronizam a instrução e a transformam em rotina. Isto fica evidente na proliferação de currículos de base instrucional e de esquemas de gerenciamento, na adoção de sistemas de aprendizagem baseados na competência e abordagens similares, tal como a aprendizagem de domínio.
> (...) Os princípios ideológicos subjacentes às pedagogias gerenciais estão em oposição à noção de que os professores devem ser ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais em que trabalham. Essas pedagogias ignoram as questões referentes à especifidade cultural, ao julgamento do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida dos estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem"
> (GIROUX, 1988, p. 17-18).

Assim, para GIROUX (1988), o compromisso básico dos currículos tecnicistas, de BOBBITT a TYLER, POPHAM, MAGER, é o de separar o poder do conhecimento, o de abstrair a cultura da política.

HOFFMAN (1991) critica o autoritarismo dos currículos tecnicistas, considerando que esse autoritarismo emerge do próprio planejamento de ensino que se efetiva sem uma avaliação do currículo, sem uma reflexão sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas.

MARTINS (1980), analisando a avaliação na perspectiva

de um paradigma formal, construído a priori, afirma:

> " Está implícita, sem dúvida, nesta concepção de trabalho escolar produzido pelos alunos, e mesmo na avaliação do currículo e do planejamento educacional, um modelo funcionalista-mecanicista de homem (...) Sempre, porém, que dentro do paradigma proposto para a avaliação tem-se em mente a modificação do comportamento, ou do portar-se humano, para ajustá-lo a objetivos definidos, ou a expectativas estabelecidas pela cultura, afastamo-nos da idéia de indivíduo-humano, para assumí-lo como uma instrumentalidade apenas" (MARTINS, 1980, p. 87-88).

STAKE (1981) afirmava que a essência da tirania era a negação da complexidade. Considerava os avaliadores como "grandes simplificadores". Afirmava que o trabalho diário com simplificações, com formulações de objetivos, com testes critério, nos tornava condicionados por eles, disso resultando a perda da consciência das atividades fundamentais do processo ensino-aprendizagem.

Em FREIRE e GUIMARÃES (1982) encontramos interessantes observações sobre o autoritarismo do ato de programar.

> " (...) por que é que eu tenho a necessidade de preparar, antes de chegar à situação do conhecimento,

> pacotes já onde os conteúdos estejam alinhavados, com os seus objetivos todos definidos, com os comportamentos esperados do aprendiz já todos diagnosticados?
> (...) de certa maneira, o "conhecimento" vinha já todo embrulhado, e cabia a nós, como professores, desembrulhar aquele conhecimento em proporções homeopáticas e expô-las - trabalhá-las junto com as classes.
> (...) Eu me lembro da dificuldade que era manter o respeito, exigido pela instituição, à dosagem dessas "pílulas de conhecimento". Porque é claro que as crianças aprendem com velocidades diferentes. Aprendem com uma vivência diferente e com um encaminhamento muitas vezes diferente. Ora, em face das expectativas da instituição escola que ao final do ano já tinha que estar com todos aqueles itens do programa cumpridos, como condição sine qua non para aprovação da criança, era muito difícil a gente tratar com crianças reais, que tinham problemas bastante específicos, e procurar encaixá-las em termos de resultado de aprendizagem naquele modelo previsto"
> (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p.71-72).

APPLE (1989) analisa a pseudo neutralidade do modelo tecnicista. Assim, afirma:.

> " Durante a maior parte deste século a educação em geral, a área do currículo em partícular, têm dedicado uma boa dose de sua energia à busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais. Em grande parte, isto tem se reduzido a tentativas para criar o método mais eficiente de elaboração de currículos. Não precisamos mais do que descrever a

história interna das tradições dominantes na área - desde Thorndike, Bobbitt e Charters nos primeiros anos do século vinte até Tyler, incluíndo mesmo os mais vulgares behavioristas e gerenciadores de sistemas instrucionais dos dias de hoje - para começar a nos dar conta de quanto esta ênfase na busca de um método eficiente de elaboração de currículo tem sido sua característica principal. Esta colocação da ênfase no método não tem ocorrido sem conseqüências. Ao mesmo tempo que a racionalidade processo/produto crescia, o fato de que a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político, perdia importância. (...) O fato de que os métodos que empregávamos tinham suas raízes nas tentativas da indústria para controlar os trabalhadores e aumentar a produtividade, nos movimentos de eugenia popular e em grupos com interesses particulares de classe, era obscurecido pela carência extrema de uma visão histórica na área. Ao mesmo tempo, parecíamos supor que o desenvolvimento deste método supostamente neutro eliminaria a necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido pelas escolas? (...) podemos analisar as escolas e nossas ações em relação a elas de duas formas: primeiramente, como uma forma de melhoria e de resolução de problemas através dos quais ajudamos estudantes particulares a progredir; e, em segundo lugar, numa escala muito mais ampla, detectando quais são os padrões que se formam em relação aos tipos de pessoas que conseguem progredir e quais são os resultados latentes da instituição. Esses padrões e resultados sociais mais amplos podem nos dizer muito sobre como a escola funciona no processo de reprodução, uma função que tem tudo para ficar oculta se dermos prioridade

demasiada a nossos atos individuais de ajuda"
(APPLE, 1989, p.28-29-30).

" `E importante questionar dois aspectos do currículo. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo. Qual é esse conteúdo? E de forma igualmente importante: o que não faz parte desse conteúdo? Nas palavras de Macherey, questionamos, assim, os silêncios de um texto para descobrir quais os interesses ideológicos em funcionamento.
(...) O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que modo o conteúdo, a cultura formal é reunida? O que está ocorrendo ao nível da própria organização do conhecimento?
(...) A maior parte das atividades pedagógicas, curriculares e avaliativas mais importantes é planejada de tal modo que os alunos interagem com o professor apenas individualmente, não uns com os outros (exceto durante os "recreios"). O professor "gerencia" o sistema. Isto tanto aumenta a eficiência quanto facilita a disciplina. Poderíamos perguntar: o que há de errado nisso? Não é essa a pergunta a ser feita se estamos interessados na reprodução ideológica e em como a escola reage à crise. Uma pergunta mais adequada é: qual é a codificação presente no material? Como esse material organiza nossas experiências sob formas similares ao processo de consumo individual e passivo de bens de serviço pré-especificados, os quais foram submetidos à lógica da mercantilização, tão necessária para a contínua acumulação do capital?"
(APPLE, 1989, p.46).

Pudemos observar, portanto, que um ponto comum a todas as críticas ao modelo curricular tecnicista, de BOBBITT a TYLER, MAGER, POPHAM E BLOOM, é o de sua pseudo-neutralidade, o de sua ênfase no método, na eficiência, na produtividade, o da ocultação do político em termos de problema técnico, o de sua atuação como via de dominação cultural e ideológica.

Entretanto, apesar da profusão das críticas, sabemos ser ele o enunciado teórico de impacto mais duradouro em nossos meios educacionais, até os dias atuais.

> " De acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem adequadas "operacionalizações de objetivos educacionais", "objetivos instrucionais", "estratégias", "procedimentos", e "sistemáticas de avaliação" passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um professor competente. (...) sob a égide do positivismo, racionalismo e funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do "saber fazer" no concreto para o "saber planejar o que fazer "no papel"
> (FRANCO, 1990a, p.65).

SAUL (1988), assim se expressa a respeito dessa influência positivista:

> " A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro...
> (...) Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1o. e 2o. graus. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitue o "superego" de administradores e professores que, mau ou bem, a utilizam"
> (SAUL, 1988, p.32).

HOFFMAN analisa como se revela, na prática concreta dos professores, a influência de TYLER.

> " Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a ítens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, dos alcances desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final"
> (HOFFMAN, 1991, p.41).

Pela minha observação pessoal, referendada por dez anos de contato próximo com as escolas públicas da Divisão Regional de Ensino de São José do Rio Preto, quando Coordenadora da Equipe de Supervisão Pedagógica dessa DRE, a prática avaliativa dos professores é empiríca, arbitrária, ritualística, classificatória, centrada em notas e médias, em avaliações somativas de seqüências instrucionais.

Podemos, pois, hipotetizar que, mesmo sob o enfoque tecnicista, a avaliação concreta realizada nessas escolas se afasta muito dos padrões ideais de eficiência e produtividade, propostos por esse modelo.

Poderíamos neste momento indagar - a quem serve essa avaliação arbitrária? A quem serve essa escola improdutiva?

Voltaremos a estas questões no desenvolvimento deste estudo.

Pela análise, até aqui efetuada, percebemos que o enfoque tecnicista de avaliação considera os fatos sociais desprovidos de historicidade, movimento e contradição. Este posicionamento suscitou a abertura de espaços para novos modelos de análise, novos paradigmas.

KUHN (1991) analisa, com propriedade, como se processa a substituição de um paradigma por outro, no decorrer do processo histórico.

Considera paradigmas como "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum

tempo fornecem soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 1991, p.13).

Os paradigmas implicam na captação da ciência e do mundo sob uma determinada perspectiva, em uma maneira de ver o mundo e nele praticar a ciência.

Segundo KUHN (1991), sempre que uma fração da comunidade científica percebe alguma inadequação no paradigma existente, inadequação esta que se reflete na sua precariedade na exploração de aspecto importante da natureza, em seu fracasso persistente na resolução de problemas importantes, tem início uma revolução científica.

Assim, "o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução" (KUHN, 1991, p.126).

Por revoluções científicas entende-se "aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, imcompatível com o anterior" (KUHN, 1991, p.125).

Segundo CALDERA (1984):

> " As crises históricas determinaram as mudanças históricas e estas acontecem quando muda radicalmente a estrutura da vida. Uma crise histórica se dá no século XV com o Renascimento, outra surge no século XX com as sociedades emergentes, as guerras de libertação nacional e as revoluções dos povos oprímidos, ao se manifestarem os sinais

> de insuficiência do racionalismo e do positivismo - expressão oficial da cultura e da vida na era moderna - para darem resposta adequada aos problemas do homem e da sociedade contemporânea" (CALDERA, 1984, p.14).

O problema é, pois, a crise histórica, implicando choque de valores, confronto entre formas de dominação e vocação à liberdade, entre sociedades centrais e periféricas, confronto que só poderia ser evitado se os colonizadores abdicassem de ser colonizadores ou se os colonizados aceitassem pacificamente a escravidão, depois de adquirida sua consciência histórica. (CALDERA, 1984).

" Neste século e particularmente neste momento, a crise é produzida pelas enormes desigualdades nacionais e internacionais, pela ausência de um sentido humano na revolução tecnológica e pelo fato de que a ciência e a técnica, em não poucos casos, são empregados contra o homem" (CALDERA, 1984, p.16).

Segundo CALDERA(1984), pela superação do racionalismo e do positivismo, que restringiam a realidade à imediatez, materialidade, ordem, tangibilidade, quando ela é também subconsciência, mito, sonho, caos, houve a recuperação da totalidade, a reintegração da realidade fragmentária em sua plenitude, significando uma síntese dialética, fim da era moderna e começo do futuro.

Entretanto, para KUHN(1991), a adesão ao novo paradigma não se processa de forma simples, linear. "A

transferência de adesão (...) é uma experiência de conversão que não pode ser forçada" (KUHN, 1991, p.191). As provas, mesmo rigorosas, a favor do novo paradigma revelam-se muitas vezes insuficientes para essa conversão. Os cientistas, presos ao antigo modelo paradigmático, resistem, alegando que os problemas colocados pelo novo paradigma acabarão sendo resolvidos dentro da estrutura do paradigma tradicional, que o novo paradigma se revela pouco ou nada superior ao paradigma vigente, apontando problemas que o novo paradigma não resolveu, embora muitas vezes nem constituam problemas, em sua concepção, equilibrando argumentos e contra argumentos na área da crise.

Entretanto, não podemos negar o valor das provas que justificam a mudança de paradigmas, nem que os adeptos do paradigma anterior não possam ser persuadidos a mudar de idéia. A conversão, entretanto, não ocorre de forma linear e num determinado momento histórico. Ao contrário, leva às vezes muitas décadas para que a comunidade científica se converta ao novo paradigma.

Dois elementos destacam-se como sumamente importantes no processo de conversão ao novo paradigma: a percepção da crise no paradigma vigente e uma base de "fé" no novo paradigma, um sentimento de que a nova proposta situa-se no caminho certo.

Em oposição ao paradigma positivista, um novo paradigma vem se destacando nos meios acadêmicos, conquistando, a cada dia, novos adeptos. Urge converter os professores ao novo paradigma, desenvolver novos horizontes de consciência, para que,

unesp

de intelectuais adaptados, possam assumir a postura de intelectuais transformadores, enfrentando "aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder" (GIROUX, 1988, p.33).

2 - Matriz Epistemológica Crítica

A vertente crítica constitui um novo esquema interpretativo, um novo paradigma que incorpora as posições que sustentam as finalidades sócio-políticas da educação, partindo de uma análise crítica das realidades sociais. As teorias críticas postulam, segundo SAVIANI (1983), não ser possível entender a educação, senão a partir de seus condicionamentos sociais, com a clara percepção de sua dependência em relação à sociedade e recuperando a realidade, em sua totalidade contraditória.

Os teóricos da escola de FRANKFURT nos trouxeram uma nítida caracterização de "teoria crítica".

Segundo GEUSS (1988), os membros da Escola de Frankfurt diferenciam teorias críticas e teorias científicas, em três dimensões diferentes.

> " Primeiro, elas diferem em seu propósito ou fim, e, por conseguinte, na maneira pela qual os agentes possam utilizá-las ou a elas recorrer. As teorias científicas têm como propósito ou fim a manipulação satisfatória do

> instrumental". Se forem corretas elas capacitam os agentes que as controlam a competir eficazmente com o ambiente e assim perseguir com êxito os fins por eles escolhidos. As teorias críticas visam à emancipação e ao esclarecimento, ao tornar os agentes cientes de coerções ocultas, libertando-se assim dessas coerções e deixando-os em condições de determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses.
> Segundo, teorias críticas e científicas diferem em sua estrutura "lógica" ou "cognitiva". As teorias científicas são "objetificantes". Isto significa que pelo menos em casos típicos pode-se distinguir entre a teoria e os "objetos" a' que a teoria se refere; (...) Por outro lado, as teorias críticas alegam ser reflexivas ou "auto referentes" ;uma teoria crítica é sempre ela própria uma parte do objeto-domínio que ela descreve.
> (...) Finalmente, teorias críticas e científicas diferem quanto ao tipo de evidência que seria relevante para determinar se elas são cognitivamente aceitáveis ou não, isto é, elas admitem e requerem tipos diferentes de confirmações. As teorias científicas requerem confirmação empírica, por meio da observação e do experimento; as teorias críticas são cognitivamente aceitáveis apenas se elas sobreviverem a um processo mais complicado de avaliação, cuja parte central é uma demonstração de que elas são "reflexivamente aceitáveis".
> (GEUSS, 1988, p.91-92).

Segundo a vertente crítica, a educação estaria sendo usada, pelo grupo social dominante, na sociedade capitalista, como instrumento de conformização dos dominados para o exercício de sua hegemonia, tendo significativa participação na elaboração,

sistematização e irradiação da ideologia dominante em direção aos demais grupos sociais. A educação estaria, portanto, contribuíndo para o consenso social, para a manutenção, expansão e reprodução das relações sociais de produção capitalistas, legitimando pela descriminação pedagógica os já descriminados pelas condições de vida.

O livro de BORDIEU E PASSERON, "A Reprodução"(1975) trouxe importante contribuição. " A análise dos autores revela o funcionamento ideológico latente do aparelho escolar que, por trás da aparência do recrutamento democrático e formalização das regras, realiza de fato uma seleção social segundo os critérios culturais de classe dominante. A escola aparece como um poder de violência simbólica, isto é, que se utiliza de sistemas de representação e não de força física para assumir seu papel na manutenção da relação de forças sociais. A função técnica da transmissão de conhecimentos é utilizada para garantir aos herdeiros da ordem social o acesso aos benefícios do poder, conferidos pelo sucesso escolar. A seleção social desempenhada dissimuladamente pela esçola é efetiva e tornada aceitável aos excluídos por um processo de produção ideológica que culmina, ao fim da escolaridade, com a premiação do diploma concedido apenas aos indivíduos integrados aos valores da classe dominante. Essa função só pode ser eficazmente desempenhada pela ênfase numa falsa autonomia do sistema de ensino frente à relação de classes" (ROSENBERG, 1984, p.23).

De fato, contrariamente aos pedagogos e cientistas

sociais liberais, conservadores, não críticos, que proclamam a autonomia da educação em relação à sociedade e que acreditam ser a escola a grande estabilizadora social, a eliminadora das desigualdades sociais, a vertente crítica, desmistificando a função equalizadora da escola, assume-a mais como reprodutora dessas desigualdades.

O poder da escola na irradiação da ideologia hegemônica torna-se mais acentuado por ser ela uma instituição de caráter obrigatório. ENGUITA (1989) compara a escola a uma instituição total, afirmando:

> " A freqüência à escola é obrigatória, legalmente compulsória (...) A escola é uma espécie de instituição total de tempo parcial, cujos internos contam com tardes livres, fins de semana e férias anuais.
> (...) Além disso, a sociedade atribui-lhe uma importância que chega à identificação entre a condição de criança ou jovem e a de escolar.
> (...) Sem chegar a ser uma instituição total, tem-se, ao menos, uma vontade absorvente e panóptica. Crianças e jovens são mantidos constantemente em interação com o professor e outros agentes da instituição ou sob sua vigilância. A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com o corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. (...) não cabeças bem cheias mas cabeças bem feitas. Cabeças sobre as quais não há que preocupar-se com o risco de que amanhã possam beber de outras fontes.

> Se se consegue esse objetivo ou se aproxima dele não é através da comunicação, mas por meio da organização sistemática da experiência, da vida prática, da infância e da juventude.
> (...) A experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão "
> (ENGUITA, 1989, p.157-158).

Porém, é importante lembrar que a escola não cria a divisão em classes sociais, embora as reproduza e as reforce.

A esse respeito, ROSENBERG (1984) tece as seguintes considerações:

> " As classes sociais continuam a ser definidas pela posse dos meios de produção e não de um capital cultural. Imputar à escola as desigualdades que, sem dúvida, se processam no seu interior, mas que de forma alguma nasceram aí, é inverter a ordem dos fatores.
> (...) A escola confirma os previlégios mais do que os institui e esses previlégios estão relacionados diretamente com a posse dos meios de produção "
> (ROSENBERG, 1984, p.28).

Os teóricos críticos que acentuaram como função

própria da educação a reprodução da sociedade em que ela se insere, receberam o nome de crítico-reprodutivistas. Entre os mesmos podemos destacar: BORDIEU e PASSERON (1970) com sua Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, ALTHUSSER (1974), com sua Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e BAUDELOT e ESTABLET (1971) com a Teoria da Escola Dualista.

" Contudo, esses autores não deram a devida ênfase à força revolucionária contida na contradição básica da escola. A escola, numa sociedade de classes, é também a resultante de múltiplas determinações. As contradições inerentes à sociedade da qual ela faz parte estão presentes na sua própria estrutura e constituem o espaço de atuação das forças progressistas. Ainda que desempenhe a contento sua função de mantenedora e reprodutora da classe capitalista, a escola contém o germe da inovação social pelo caminho da inovação tecnológica " (SNYDERS, 1977, p.26).

SEVERINO (1986) também acentua essa força revolucionária da educação.

> " Vistas as coisas assim, conclui-se que a educação tem papel significativo na reprodução social, na medida mesmo em que atua eficazmente na reprodução ideológica.
> (...)Mas esta função reprodutiva da educação não esgota sua significação total: a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de

> reprodução. Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido da transformação da realidade social. (SEVERINO, 1986, p.50-51).

APPLE (1989), analisando a contradição gerada no interior dos processos educacionais, assim se expressa:

> " O que queremos dizer quando analisamos como as escolas "funcionam" para reproduzir uma sociedade iníqua? Diferentemente do funcionalismo sociológico, no qual a ordem é suposta e o desvio em relação àquela ordem é que é visto como problemático, as análises marxistas e neo-marxistas sinalizam algo mais com aquele termo (ou ao menos deveriam fazê-lo). Ao invés de uma coerência funcional em que todas as coisas operam relativamente sem atrito para manter uma ordem social basicamente imutável, essas análises apontam para a "reprodução contestada das relações fundamentais da sociedade, o que lhe permite reproduzir-se a si mesma outra vez, mas tão somente na forma de uma ordem social dominante e subordinada (isto é, antagônica, não funcional)".
> Pois as escolas não são "meramente" instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se à uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-

> fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe oú pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.
> A interpretação da reprodução é demasiadamente simples sob outro aspecto. Ela subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas muito importantes.
> (...) Num nível mais concreto, podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição "
> (APPLE, 1989, p.30-31).

Entre os teóricos brasileiros que procuraram articular um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista, destacam-se DERMEVAL SAVIANI (1980-1984-1986), introdutor da denominação: Tendência Histórico-Crítica, que reinterpretou, para a realidade brasileira, as teorizações de GEORGES SNYDERS (1974) e MARIO MANACORDA (1976) e PAULO FREIRE (1975-1978-1980-1982), cujos escritos constituíram o alicerce

para a construção da Pedagogia Libertadora.

SAVIANI (1986) considera o saber socialmente produzido como um meio de produção. A tendência na sociedade capitalista é tornar esse saber propriedade exclusiva da classe dominante. Portanto, uma teoria crítica que não seja reprodutivista só poderia ser formulada do ponto de vista dos dominados, garantindo a socializaçào do saber elaborado, lutando contra a seletividade, a discriminação, o rebaixamento do ensino das camadas populares.

> " Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar também aqui que se trata de um movimento dialético. Isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores que, portanto, de forma alguma são excluídas "
> (SAVIANI, 1984, p.13).

O povo precisa da escola para ter acesso ao saber elaborado e, assim, ser capaz de expressar, de forma elaborada, os conteúdos da cultura popular, de seu interesse.

Ademais, o próprio nível de consciência dos trabalhadores vai-se aproximando de uma forma elaborada, na medida em que os instrumentos de elaboração do saber são por eles apropriados.

> " Nesse sentido, é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber "
> (SAVIANI, 1986, p.20)

Portanto, a socialização do saber elaborado, pela intervenção do professor e participação ativa do aluno, representa a grande contribuição da escola aos interesses populares. Sendo ela uma parte integrante do todo social, atuar no seu interior já significa atuar rumo à transformação da sociedade.

A condição para que a escola possa realmente servir aos interesses populares é a garantia de que todos os alunos, notadamente os de classe popular, se apropriem dos conteúdos básicos, significativos, que tenham ressonância em suas vidas, que sejam relevantes para seu crescimento intelectual, que possibilite a eles passar de uma visão sincrética, fragmentada e confusa a uma visão sintética, mais organizada e unificada do mundo.

A educação seria, assim, "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1983, p.120), fornecendo ao aluno os instrumentos para uma participação ativa e organizada na democratização da sociedade.

PAULO FREIRE (1980) considera que a educação como prática da liberdade representa um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Segundo FREIRE (1980):

> " Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando- admirar-se se toma aqui no sentido filosófico- os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada.
> Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica.(...) A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.
> (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.
> (...) Quanto mais conscientização, mais se "des - vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.(...) A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens "
> (FREIRE, 1980, p.25-26).

Assim, o homem não participará ativamente da história da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência dessa realidade e de sua capacidade de transformá-la. A educação desempenha papel importante nessa conscientização, uma vez que a aquisição da consciência crítica não se dá automaticamente, mas apenas

quando inserida num trabalho educativo com essa destinação.

Para isso:

> " É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos- adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... "
> (FREIRE, 1980, p.39).

A educação tradicional, denominada bancária por FREIRE (1980), calcada na ideologia da opressão, partia da consideração do aluno como ser destituído de qualquer saber, passivo, simples depositário dos dogmas do professor.

Contrariamente a essa colocação, PAULO FREIRE considerava todo ato educativo como ato político, preconizando uma pedagogia centrada no diálogo que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando, partir de situações vividas pelo educando em sua comunidade, aprofundar-se nessas condições vividas, problematizá-las, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica da realidade.

PAULO FREIRE (1980) previlegia as situações de educação não formal. Para ele, a escola, em virtude de seu autoritarismo, sua burocracia e anacronismo, dificilmente poderia colocar-se "ao lado dos oprimidos". Considera que para compreender a escola, enquanto instituição inserida numa dada

sociedade, é necessário que se entenda como o poder se constitue nessa sociedade e a serviço de quem está atuando.

Assim:

> " Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola ESTÁ SENDO HISTORICAMENTE (...) A compreensão do seu ESTAR SENDO, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela- a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior.
> As relações entre eles- subsistema e sistema maior- não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pensa, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra "
> (HARPER et al, 1980, p.7).

" A pedagogia do oprimido, segundo Paulo Freire, é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. (...) Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições, tais como: reconhecer-se criticamente, como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel

fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a tranformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens) "(MIZUKAMI, 1986, p.96-97).

Embora SAVIANI e FREIRE se situem como críticos não reprodutivistas, há diferenças sensíveis entre eles. SAVIANI enfatiza o papel da escola na socialização do saber elaborado. FREIRE, encarando a educação num caráter amplo, não restrito à escola ou a um processo de educação formal, enfatiza a educação como ato político.

Ambos, entretanto, privilegiam a ação social transformadora. Para SAVIANI, a prática social é o ponto de partida e de chegada no processo pedagógico. Assim, pela problematização da prática social, pela apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, necessários ao equacionamento dos problemas, transmitidos direta ou indiretamente pelo professor, pela incorporação desses instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, alcançaríamos o ponto de chegada: a própria prática social, já agora compreendida em termos sintéticos pelos alunos. (SAVIANI, 1983).

A socialização dos conhecimentos garantiria, a todos os indivíduos, a apropriação de ferramentas culturais necessárias para a luta social que objetiva a transformação das estruturas.

Quanto mais a prática educativa escolar conseguir identificar e efetivar os vínculos entre a prática educativa e a prática social global, maior será sua contribuição para uma ação transformadora.

Esta concepção de apropriação da cultura elaborada, como ferramenta cultural para a luta de transformação da sociedade, resgata a importância do conteúdo da escolarização, não secundarizando, entretanto, o papel da forma, dos processos, dos métodos, não se deixando levar pelos dualismos, tão a gosto das escolas tradicional e renovada.

O importante é tornar o saber sistematizado assimilável pelas novas gerações.

Vemos, pois, o quanto esta concepção se afasta da visão tradicional de educação, que prioriza o conteúdo (a matéria), aprendida memoristicamente, em detrimento da forma.

FREIRE, partindo de temas geradores, propõe sua problematização, para atingir a conscientização, o desvelamento da realidade. Entretanto, não bastaria o simples desvelamento da realidade para que houvesse a conscientização. Esta ainda implicaria numa ação social transformadora. Assim, a educação como conscientização seria a práxis social da libertação de todos os homens da situação de opressão.(FREIRE, 1980).

A avaliação da aprendizagem, para ambos, teria sempre como centro o sujeito, não se reduzindo, portanto, à comprovação de desempenho do aluno a normas e padrões pré-fixados.

Como pudemos apreender, todos os teóricos críticos não reprodutivistas analisam as forças contraditórias geradas

pelos processos educacionais, afastando o fatalismo da reprodução e abrindo espaços para uma atuação simultânea no sentido da transformação social.

O risco de que a educação possa vir a questionar a própria ordem capitalista em que está inserida, "possa tornar-se excepcionalmente subversiva" (ROSSI, 1980, p.118), em relação aos objetivos e interesses do capital, leva a classe dominante a exercer sobre a escola um severo controle, sob a dissimulação de práticas democráticas.

`E no âmbito da analogia entre a escola e a empresa, na aplicação à educação dos critérios economicistas de eficiência empresarial, que se desenvolveram os instrumentos de controle da escola, ideologicamente considerados como neutros, apolíticos, comprometidos com a eficiência e a produtividade.

> " Os critérios empresariais não são simplesmente regras para uma boa gestão da escola, mas, ao contrário, implicam num tipo de escola a ser gerida, a escola capitalista, comprometida com a manutenção e a reprodução das relações capitalistas de produção. Supõe, também, um dado tipo de organização, a burocrática, assente nos princípios de competência jurisdicional, subordinação hierárquica, qualificação especializada, formalismo no exercício da autoridade e cumprimento estrito e impessoal de regras "
> (ROSSI, 1980, p.119).

> " É muito importante salientar que o papel das organizações burocráticas não é apenas produzir bens, capital, serviços, pessoas, nem mesmo idéias e imagens. O papel social das organizações burocráticas também não se atém a reproduzir a mão de obra, ou força de trabalho, por meio de salário que garante sua sobrevivência. O papel das organizações burocráticas vai além mesmo da reprodução das desigualdades sociais e culturais. O papel social das organizações burocráticas se manifesta concretamente no exercício do controle social que se torna possível pelas relações de poder, que são relações entre desiguais"
> (MOTTA, 1985, p.44).

Assim, a organização burocrática, como uma estrutura de poder, reproduz as relações sociais de desigualdade, criando a submissão, garantindo a conformidade às normas do sistema e coibindo a liberdade de divergir, de criar.

De acordo com ROSSI (1980), dentro da estrutura burocrática, a avaliação dos resultados da educação constitue um poderoso meio de controle da escola pela classe dominante. Funcionando como um departamento de controle de qualidade, indicaria os produtos considerados "defeituosos", isto é, fora das especificações do sistema, evitaria as difunções, garantindo total sujeição da escola aos desígnios da ideologia hegemônica.

A avaliação tecnicista de Tyler e seguidores se enquadraria, pois, dentro deste conceito de avaliação como controle, limitando as oportunidades educacionais e sociais das camadas menos favorecidas, disfarçada pela mentalidade técnica de

conhecer de modo preciso e fidedigno as realidades educativas.

Como afirma SAUL (1988, p.44): "O modelo tecnológico conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático".

A burocratização, atingindo o processo avaliativo, passaria a valorizar mais o cumprimento da lei que o próprio processo pedagógico. Assim, atribuir conceitos, aplicar provas em momentos previstos, transcrever os resultados nas cadernetas ou consolidados, entregar esses resultados na secretaria nos prazos determinados passaria a ser o fim da avaliação, minimizando-se o compromisso com a aprendizagem do aluno.

No âmbito da escola pública, o controle seria exercido, em grande parte, pelo diretor, membro da equipe hierárquica, considerado preposto do estado, fiscalizador do cumprimento dos ritos e formalidades prescritas pelas leis escolares, emanadas da cúpula dirigente.

De acordo com SEVERINO (1986), a legislação educacional constitue o veículo por meio do qual o Estado, centralizador de normas e alocação de recursos, dissemina sua ideologia, fazendo com que os processos educacionais concretizem os valores dessa ideologia que se quer transmitir.

Por outro lado, é preciso ter sempre presente que o Estado "(...) enquanto instância política, representa determinada classe social detentora do real poder, a classe social dominante. (...) A legislação atua ideologicamente não por pertencer ao plano da superestrutura jurídica, mas porque tem um discurso

explícito diferente do discurso real, ou seja, proclama uma coisa, enquanto deseja e visa outra" (SEVERINO, 1986, p.56).

Entretanto, "A crítica do controle, a recusa à submissão, o questionamento da burocracia crescem tanto quanto a burocratização e podem ser o seu melhor antídoto. É importante compreender, no entanto, que o problema central não está na empresa, na escola, na prisão ou no manicômio. O problema está no capitalismo burocrático que lhes atribui funções estratégicas de acordo com sua lógica e suas necessidades " (MOTTA, 1985, p.56-57).

FERNANDES (1989) considera que os ardís criados pela burocracia, restringiram o desenvolvimento de uma filosofia democrática de educação que se expandiria de baixo para cima, isto é, da sala de aula para a escola e desta para a sociedade e, de dentro para fora, da sala de aula e da escola para a comunidade e para a sociedade civil como um todo.

Assim, defende uma educação escolarizada priorizando a escola e nucleada na sala de aula.

> " Não basta remover os "excessos" de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a possibilidade de operar como o experimentum crucis da prática pedagógica humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de

> vitalização da comunidade escolar e da transformação do meio social ambiente. (...) Devemos dar um giro de 360 graus e situarmos o foco vital onde ele deverá estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola (e vice-versa) "
> (FERNANDES, 1989, p.23-24).

SILVA (1990), ao analisar o currículo numa perspectiva crítica, afirma que os estudiosos dessa luta têm uma perspectiva histórica e relacional, centrando sua investigação na sala de aula, no homem concreto, situado no seu tempo, questionando o consenso normativo e intelectual. Assim, os analistas críticos de currículo

> " Tentam responder a questões, tais como: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado? Nessa ótica, a ideologia torna-se questão relevante para a compreensão das relações entre o ensino e o currículo. Não estamos mais diante do paradigma da ciência natural, mas do paradigma antropológico e com uma metodologia de trabalho calcada em pressupostos, conceitos e terminologia próprios. A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem. Um currículo dessa natureza trabalha com questões éticas, políticas, sociais e não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a

> justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro mas perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade "
> (SILVA, 1990, p.10-11)

Entre os autores que enfocaram a avaliação da aprendizagem, sob o paradigma crítico, destacam-se no cenário nacional: FRANCO (1990a, 1990b), LUCKESI (1978,1985,1986,1988, 1991), GATTI (1977,1987) SOARES (1981); LÜDKE (1987,1990), MEDIANO (1976,1987,1990), SOUZA (1991); RASCHE (1984); SAUL (1988), GOLDBERG (1974,1979,1980a,1980b,1981), HOFFMANN (1992), entre outros.

FRANCO (1990b) começa por analisar as relações teoria-prática e suas implicações para a avaliação educacional. Assim se expressa:

> " A produção de idéias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência.
> (...) Sendo os homens em sua atividade concreta o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a teoria começam na vida real, na atividade prática. Portanto,a verdadeira atividade- a práxis- é teórico-prática e neste sentido é relacional, crítica, transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação- uma vez que é a teoria

> que guia a ação- e é prática sem ser mera aplicação da teoria- uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria.
> (...) As implicações para a avaliação educacional desta relação entre teoria e prática (tal como concebida) induzem-nos a outro ponto de reflexão igualmente importante. Trata-se de entender que toda avaliação deve ser contextualizada, ou seja, interpretada à luz da dinâmica que se expressa no processo vivenciado pelos envolvidos e no relato das representações dos informantes.: Representações que se concretizam na prática social de seus produtores e que ganham significado mediante o desenvolvimento das condições objetivas da existência social que, diferenciando os homens a partir de suas condições particulares de subsistência, concomitamente, os homogeneiza enquanto seres históricos." (FRANCO, 1990b, p.121).

Esta autora, destaca a importância de se enfocar, como ponto de partida da avaliação, o particular, o idiossincrático. Assim, o avaliador não estaria preso a esquemas inflexíveis, concebidos a priori. Ao contrário, partindo de alguns pressupostos teóricos gerais, procuraria estar vigilante, na avaliação de seus alunos, às novas categorias que surgem da interação concreta que se estabelece entre ambos, procurando recuperar os aspectos contraditórios, as perspectivas diferentes e por vezes conflitantes, presentes numa dada situação. Para isso é preciso que se utilize fontes diversas, como:entrevistas, materiais produzidos pelo aluno, questões "abertas" e "fechadas", provas, documentos, testes, dados secundários, etc...,dados de

naturezas diferentes possibilitando um conhecimento mais abrangente do aluno (FRANCO,1990b).

SOUZA (1991) define a avaliação do rendimento escolar como uma atividade socialmente determinada. A concepção de homem que se quer formar e as funções atribuídas à escola numa dada sociedade é que determinam o porquê, o quê e o como avaliar. Assim, a avaliação do rendimento escolar tem embutida uma variável ideológica que desvela os compromissos morais, políticos, axiológicos do modelo de sociedade que se elegeu.

De instrumental de controle disciplinar, de controle de sistema de classe social, de discriminação do aluno, de focalização na retenção ou aprovação, propõe SOUZA (1991) que a avaliação assuma o papel pedagógico, subsidiário, de apoio ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem,recolocando a discussão sobre as metas da escola, o que deve ser feito para alcançar as metas propostas, compromissando a escola com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

LÜDKE (1987) analisa o caráter sociológico da avaliação, que reflete os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Reportando-se a PERRENOUD (1984), denuncia ser a escola, por seu caráter de obrigatoriedade e universalidade, a situação ideal para a fabricação da excelência escolar, isto é, para a identificação do normal escolar, para a seleção dos indivíduos,de acordo com as normas socialmente estabelecidas.

É na escola de 1o.grau, em virtude de seu caráter de

obrigatoriedade e da grande vulnerabilidade dos alunos, que se processa a internalização dos conceitos que o professor faz de cada um deles, ainda que não os explicite verbalmente.

A aludida autora enfatiza que os estudos de avaliação devem enfocar a escola, a sala de aula, numa abordagem de pesquisa qualitativa (LÜDKE, 1990).

Os problemas relativos à avaliação educacional, embora freqüentemente recaiam sobre o próprio aluno, originam-se, muitas vezes, em outros componentes do complexo escolar como: o professor, o currículo, os programas de cada disciplina, a atuação dos vários profissionais na escola, as instalações escolares, a participação dos pais, a assistência recebida dos órgãos centrais, entre outros. Para atingir todos esses aspectos, propõe Lüdke colocar a escola como um todo na mira da avaliação.

As características que seleciona para a análise da escola como um todo são precisamente dez, a saber: compromisso com normas e objetivos claramente reconhecidos por todos; planejamento e tomada de decisão em grupo e trabalho desenvolvido em clima de experimentação e avaliação; liderança positiva para iniciar e animar um processo contínuo de melhoria; estabilidade do corpo de professores e funcionários; estratégia para desenvolvimento contínuo do corpo de professores e funcionários de acordo com as necessidades pedagógicas e de organização de cada escola; trabalho em função de um currículo cuidadosamente planejado e coordenado que assegure espaço suficiente para cada estudante adquirir conhecimentos e habilidades essenciais; alto

nível de envolvimento e de apoio dos pais; busca e desenvolvimento dos valores mais amplos da escola, acima dos valores individuais; uso máximo do tempo para a aprendizagem; apoio ativo e substancial da autoridade educacional responsável. Essas características foram isoladas por um estudo da Organization for Economic Co-operation and Development (1989), ao qual se reporta LÜDKE, como representativas das escolas consideradas como "boas" e "eficientes".(LÜDKE, 1990)

MEDIANO (1987), reportando-se a Luckesi (1986), analisa que numa filosofia de educação para a tranformação da sociedade, a avaliação deverá ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/ aquisição do conhecimento, buscar os desvios na transmissão e na aquisição do saber para a tomada de decisão para as próximas etapas do processo.

Considera a avaliação como um processo inserido num processo mais amplo, que é toda a atividade da escola. As três perguntas básicas que propõe para se pensar em avaliação são: Qual a função da escola e o que queremos com ela? Quem são os alunos com os quais vamos trabalhar e que características têm? Que concepções sobre o processo de socialização e/ou construção do conhecimento embasam nosso trabalho pedagógico?(MEDIANO,1990)

LUCKESI (1986a), desmistificando o caráter verificatório, classificatório da avaliação tal como tem sido conduzida nas escolas, assim se expressa:

> " Com a função classificatória a avaliação constituí-se um instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de "senso do estágio em que se está" e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como o ponto a ser atingido à frente "
> (LUCKESI, 1986a, p.41-50)

A avaliação classificatória, estática, rotuladora torna-se instrumento autoritário, possibilitando a uns o acesso ao saber, o aprofundamento no saber e a outros a negação dos meios do saber, mantendo, assim, a distribuição social.

> " (...) Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor representando o sistema enquadra os alunos-educados dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manisfestações constantes do autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação "
> (LUCKESI, 1986a, p.50).

As pedagogias compromissadas com a transformação social, buscarão a ultrapassagem do autoritarismo, o estabelecimento da autonomia do educando, tendo em vista a participação democrática de todos na sociedade.

Vimos, pois, que a avaliação, "pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica numa tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo " (LUCKESI,1985, p.49).

ENGUITA (1989) também destaca as funções classificatória e diagnóstica da avaliação, afirmando:

> " As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos destes e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda " (ENGUITA, 1989, p.206).

SAUL (1988) tece sérias críticas à avaliação tecnicista, defendendo uma avaliação qualitativa emancipatória.

Assim, segundo SAUL, o modelo de avaliação quantitativa teria como preocupação única comprovar o grau em objetivos previamente estabelecidos foram alcançados, funcionando como apoio ao planejamento, que é externo ao processo de ensino.

Já a avaliação qualitativa, apoiada em diferentes pressupostos éticos, epistemológicos, teria as seguintes

características,conforme análise de Gomes (1983), apud SAUL (1988): objetividade relativa na ciência e na avaliação; compreensão de um fenômeno, sistema ou acontecimento como empreendimento humano, intencional e tentativo, sujeito a limitações e erros; consideração de diferentes posições, ideologias e opiniões na interpretação de fatos e objetivos, nas reações dos indivíduos em diferentes situações; negação da compreensão da educação e da avaliação como processos tecnicistas, desligados de valores; negação de que a avaliação deveria ser reduzida a comparar resultados conseguidos com objetivos previamente estabelecidos, observáveis e quantificáveis; negação de que o objetivo da avaliação fosse restrito a condutas manifestas, resultados a curto prazo, efeitos previsíveis, ou previstos nos objetivos do programa, propondo o envolvimento de efeitos secundários e a longo prazo; consideração de que exigências metodológicas não devem restringir o campo dos produtos de aprendizagem; ênfase nos processos com a intenção de proporcionar informações para a formulação e reformulação racional da ação didática; registro dos sucessos em sua evolução nos estudos sobre processos, observação das situações e indagação sobre julgamentos, interpretações e perspectivas dos participantes; substituição de generalizações estatísticas por análise e interpretações do particular e mesmo dos acontecimentos que não se repetem; adoção de uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados

latentes; incorporação de técnicas, orientação e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo; não rejeicão de dados quantitativos; negação de que delineamentos altamente estruturados previamente possam ser instrumentos adequados para a avaliação qualitativa; aceitação de delineamentos flexíveis que permitam um "enfoque progressivo" em áreas particulares que se evidenciam como mais significativas no curso da investigação; compreensão de que o propósito da avaliação qualitativa é o entendimento da situação - objetivo de estudo - considerando as interpretações e aspirações dos que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita para entender, interpretar e intervir de modo mais adequado; inclusão no relatório que registra o conteúdo da avaliação qualitativa da perspectiva dos diferentes grupos que participaram das experiências educativas, permitindo a compreensão do processo por todos os participantes, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas (SAUL, 1988).

HOFFMANN (1991) considera a avaliação educacional como um mito e desafio. O mito é ligado à sua estória, à perpetuação do autoritarismo e do controle. O desafio é a desmistificação dessa estória, pela análise de seus pressupostos teóricos, é a desestabilização das práticas de rotina, mecânicas e automatizadas, é o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre o significado dessa prática, é a extensão da discussão do interior das escolas para toda a sociedade, é a construção de uma estória diferente para as futuras gerações, descaracterizada da

feição autoritária que a reveste, em busca de uma ação libertadora.

Segundo HOFFMANN (1992):

> " `E urgente encaminhar a avaliação, a partir da relação efetiva professor e aluno, em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciva, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola"
> (HOFFMANN, 1992, p. 42)

GOLDBERG (1980b) afirma que a avaliação tem sempre um componente implícito, de ameaça, de medo, podendo tornar-se uma perigosa arma, transformando-se de instrumento político, a serviço do aprimoramento do produto ou do processo educacional em arma política, dirigida contra aqueles que produzem, culpando a vítima pela falta de qualidade.

Por analogia, podemos considerar a avaliação do rendimento escolar, uma perigosa arma política dirigida aos já desprevilegiados social, econômica e culturalmente e, assim, garantindo a discriminação e a seletividade no âmbito escolar.

Para SOARES (1981) a avaliação é o instrumento de manuntenção da hierarquia social. O sistema a utiliza para o controle das oportunidades educacionais, para a dissimulação das desigualdades sociais. A ocultação dessas desigualdades dá-se sob a fantasia do dom natural, do mérito individual . Assim, a

avaliação desempenha suas funções discriminadoras sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade.

RASCHE (1984) centra-se também na denúncia do caráter autoritário da avaliação, tal como é desenvolvida em nossas escolas, em sua análise do fracasso escolar.

Os estudos de SALIM (1984) e ZINDELUK (1985), apud LÜDKE (1987, p.46) "no que se refere a avaliação em especial, ambos registraram a existência de um espaço de autonomia de ação do mestre e da escola, que infelizmente tem sido pouco aproveitado".

Uma abordagem transformadora em educação implicará, certamente, no correto aproveitamento desses espaços de autonomia de ação.

Segundo MEDIANO (1987, p.18) " A opção por uma abordagem transformadora em educação tem forte incidência nos objetivos que a escola passa a perseguir, no tipo de ensino que emparte e, conseqüentemente, no tipo de instrumento que usa para avaliar seus alunos. Se queremos formar indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade, criadores, capazes de buscar soluções para os problemas dessa realidade, para saber se estamos atingindo estas metas ou em que aspectos estamos falhando, temos que usar instrumentos que captem o alcance dessas formas de pensamento".

É importante, pois, que os instrumentos utilizados possam avaliar os objetivos que nos propomos a alcançar. Também é fundamental que o professor seja tecnicamente competente na

elaboração desses instrumentos. Somente um instrumento bem elaborado pode fornecer dados relevantes sobre o desempenho do aluno. O ajuizamento dessa realidade e eventual intervenção no processo ensino-aprendizagem, para correção de possíveis desvios, dependem da relevância dos dados coletados.

Esses dados podem ser tanto quantitativos como qualitativos. É preciso evitar radicalismo qualitativo de alguns avaliadores que consideram quaisquer preocupações com dados quantitativos como uma violação à natureza epistemológica mais crítica de avaliação.

THIOLLENT (1988) considera que os números também podem exercer uma função crítica, associando-se à idéia de crítica uma função de elucidação da denúncia.

BLOOM, HASTINGS e MADAUS (1983) analisaram técnicas de avaliação de objetivos, de crescente complexidade cognitiva: de conhecimento (memorização), de compreensão, de aplicação, de análise, de síntese e de julgamento.

Esses objetivos podem ser avaliados por meio de provas subjetivas ou objetivas. Como afirma GATTI (1987), as questões objetivas de qualquer forma podem "verificar a capacidade de raciocínio, de análise, de pensamento crítico e de outras características complexas de que se reveste a aprendizagem humana" (GATTI, 1987, p. 35).

O estudo desses autores pode servir de parâmetro para a análise do potencial de instrumentos para avaliar objetivos cognitivos mais complexos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim, o estudo de BLOOM e outros (1983) constitui o referencial teórico para análise das provas de avaliação, formuladas pelos professores das escolas participantes desta pesquisa.

Procuramos aquilatar o potencial desse instrumentos para avaliar os objetivos mais elevados, expressos nos Planos de Ensino do professor.

Procuramos, também, evidenciar o que essas provas "realmente" avaliam, bem como constatar a existência ou não de uma coerência interna entre os objetivos proclamados nas Propostas de Ensino dos docentes e a prática avaliativa concreta.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1.SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são professores de 5a. à 8a. série de duas escolas da rede pública oficial: E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel e E.E.P.G. Raul Vieira Luz, ambas situadas no perímetro urbano do Município de Monte Aprazível, Estado de São Paulo (ano 1991).

Trata-se da população total dos professores das escolas pesquisadas, com exceção dos atuantes em outras escolas, além das objeto da presente pesquisa.

Assim, na E.E.P.S.G Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel participaram 20 (vinte) professores e na E.E.P.G. Raul Vieira Luz 8(oito) professores, de diferentes áreas curriculares.

A E.E.P.S.G. Professor Porfírio de Alcântara Pimentel é uma escola localizada na área central da cidade de Monte Aprazível abrigando, majoritariamente, uma clientela de nível sócio-econômico médio. Já a E.E.P.G. Raul Vieira Luz localiza-

se na periferia, abrigando uma clientela modal de baixo nível sócio-econômico.

A escolha dessas duas escolas deveu-se ao fato de ser objetivo da presente pesquisa a comparação do processo avaliativo, em termos de intenções declaradas pelos docentes e a prática concreta, em dois contextos bem diversificados:uma escola central, de melhor nível sócio-ecônomico e uma escola periférica, abrangendo uma clientela de baixo nível sócio-ecônomico-cultural.

As tabelas a seguir apresentam dados relativos à população de professores participantes da presente pesquisa e dados relativos à populacão de alunos das duas escolas pesquisadas.

Nossa intenção, ao proceder ao levantamento e análise das características gerais da população de professores e do nível sócio-econômico da população de alunos, foi a de apresentar um "perfil" geral do docente e um "perfil" sócio-econômico do discente que, a nosso ver, parece fundamental para a melhor compreensão do tema abordado.

TABELA I

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O SEXO DOS DOCENTES

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

SEXO	F	%
MASCULINO	1	5
FEMININO	19	95
TOTAL	20	100

A maioria dos porfessores da E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel pertence ao sexo feminino (95%).

TABELA II

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O SEXO DOS DOCENTES

(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

SEXO	F	%
MASCULINO	2	25
FEMININO	6	75
TOTAL	8	100

Na E.E.P.G. Raul Vieira Luz, igualmente, há o predomínio de professores do sexo feminino (75%).

A predominância de professores do sexo feminino, nas escolas pesquisadas, não nos surpreende. O magistério, pelo rebaixamento do status profissional, pelas baixas condições salariais, tem atraído mais os elementos do sexo feminino que , na maioria das vezes, ocupam um papel apenas coadjuvante na economia familiar.

> " Essa imagem de ocupação tipicamente destinada às mulheres, rapidamente será associada a uma outra característica encarada, por vezes, como sinônimo da primeira: a de profissão socialmente desvalorizada.

(...) Implícita ou subjacente a esta motivação existe, freqüentemente, a hipótese de que algumas das características (sejam elas pessoais, sócio-culturais ou de formação educacional) dos que se submetem às condições do exercício da profissão devem estar associadas aos baixos índices de produtividade do sistema de ensino"
(SILVA, ESPOSITO e outros, 1991. p. 96).

TABELA III

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO AS DISCIPLINAS MINISTRADAS

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

DISCIPLINAS	F	%
PORTUGUÊS	5	25
INGLÊS	1	5
MATEMÁTICA	4	20
CIÊNCIAS	1	5
GEOGRAFIA	3	15
HISTÓRIA	2	10
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	10
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	10
TOTAL	20	100

TABELA IV

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO AS DISCIPLINAS MINISTRADAS

(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

DISCIPLINAS	F	%
PORTUGUÊS	1	12,5
INGLÊS	1	12,5
MATEMÁTICA	1	12,5
CIÊNCIAS	1	12,5
GEOGRAFIA	1	12,5
HISTÓRIA	1	12,5
EDUCAÇÃO FISÍCA	1	12,5
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	12,5
TOTAL	8	100,0

Como podemos apreender, pela análise das tabelas III e IV, participaram desta pesquisa professores de diferentes áreas curriculares, nas duas escolas pesquisadas.

TABELA V

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O TEMPO DE MAGISTÉRIO

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

TEMPO MAGISTÉRIO (número de anos)	F	%
0 _____5	2	10
5 _____10	2	10
10 _____15	3	15
15 _____20	6	30
20 _____25	7	35
acima de 25	-	-
TOTAL	20	100

Pelos dados da tabela acima, nota-se o predomínio de professores com mais de 15 anos de docência (65%), portanto, com maior experiência profissional.

TABELA VI

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O TEMPO DE MAGISTÉRIO

(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

TEMPO MAGISTÉRIO (número de anos)	F	%
0 _____ 5	4	50
5 _____ 10	-	-
10 _____ 15	1	12,5
15 _____ 20	1	12,5
20 _____ 25	-	-
acima de 25	2	25,0
TOTAL	8	100,0

Na E.E.P.G. Raul Vieira Luz predominam os professores com menor experiência profissional, menos de 15 anos de docência (62,5%).

De fato, os professores com menor tempo de docência atuam, em geral, em escolas de periferia. Com a acumulacão de pontos e títulos é que, aos poucos, conseguem escolher escolas melhor situadas.

TABELA VII

DISTRÍBUIÇÃO SEGUNDO OS PERÍODOS EM QUE ATUAM OS DOCENTES

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

PERÍODOS	F	%
Manhã	2	10
Tarde	-	-
Noite	2	10
Manhã e Tarde	5	25
Manhã e Noite	2	10
Tarde e Noite	2	10
Manhã-Tarde-Noite	7	35
TOTAL	20	100

TABELA VIII

DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO OS PERÍODOS EM QUE ATUAM OS DOCENTES

(E.E.P.S.G Raul Vieira Luz)

PERÍODOS	F	%
Manhã	1	12,5
Tarde	-	-
Noite	1	12,5
Manhã e Tarde	-	-
Manhã e Noite	3	37,5
Tarde e Noite	-	-
Manhã-Tarde-Noite	3	37,5
TOTAL	8	100,0

Nas duas escolas pesquisadas, há o predomínio de professores que atuam nos períodos diurno e noturno: 55% na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcantâra Pimentel e 70% na E.E.P.G. Raul Vieira Luz.

Na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel 35% dos professores só atuam no período diurno e 10% só no período noturno.

Já na E.E.P.G. Raul Vieira Luz, apenas 12,5% dos docentes atuam somente no período diurno e 12,5% no período noturno.

TABELA IX

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO AS SÉRIES EM QUE ATUAM OS DOCENTES

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

SÉRIES	F	%
Apenas 1 Série	3	15
2 a 3 séries	9	45
4 séries (de 5a. à 8a.)	8	40
TOTAL	20	100

TABELA X

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO AS SÉRIES EM QUE ATUAM OS DOCENTES

(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

SÉRIES	F	%
Apenas 1 série	-	-
2 a 3 séries	2	25
4 séries (de 5a à 8a)	6	75
TOTAL	8	100

Hà, pois, nas escolas pesquisadas, o predomínio de professores que lecionam de 5a. à 8a. série: 40% na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel e 75% na E.E.P.G. Raul Vieira Luz.

Da análise das características gerais da população docente, podemos concluir que a única característica diferenciada, no contexto das duas escolas focalizadas, é o tempo de exercício profissional. De fato, a escola periférica abriga professores com menor experiência docente em relação à outra escola focalizada na pesquisa.

A eventual relação entre esta variável e o discurso e

prática avaliativa do docente será analisada no decorrer deste estudo.

TABELA XI

DISTRIBUÍÇÃO DA POPULAÇÃO DE ALUNOS

DE 5a. à 8a. SÉRIE

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcantâra Pimentel)

PERÍODOS	MANHÃ		TARDE		NOITE	
SÉRIES	F	%	F	%	F	%
5a.	103	23,9	37	8,6	21	4,9
6a.	61	14,2	22	5,1	32	7,4
7a.	36	8,4	13	3,0	38	8,8
8a.	32	7,4	10	2,3	26	6,0
TOTAL	232	53,9	82	19,0	117	27,1

A maior porcentagem de alunos na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel está localizada no período diurno: 53,9% (período da manhã) e 19,0% (período da tarde). No período noturno registramos 27,1% de alunos.

TABELA XII

DISTRIBUÍÇÃO DA POPULAÇÃO DE ALUNOS
DE 5a. à 8a. SÉRIE
(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

PERÍODOS	MANHÃ		TARDE		NOITE	
SÉRIES	F	%	F	%	F	%
5a.	25	15,0	14	8,4	20	12,0
6a.	22	13,3			24	14,5
7a.	-	-	-	-	31	18,7
8a.	6	3,6			24	14,5
TOTAL	53	31,9	14	8,4	99	59,7

Na escola de periferia há o predomínio de clientela do período noturno (59,7%). Este fato é correlato ao do nível sócio-econômico dos alunos, pois é nesse período que se concentra a clientela de nível sócio-econômico mais baixo, na maioria das vezes, precocemente inserida no mercado de trabalho.

TABELA XIII

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS

(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

NÍVEIS	F	%
I	-	-
II	3	0,7
III	21	4,9
IV	210	48,7
V	130	30,1
VI	67	15,6
TOTAL	431	100,0

TABELA XIV

DISTRIBUÍÇÃO SEGUNDO O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS

(E.E.P.G. Raul Vieira Luz)

NÍVEIS	F	%
I	-	-
II	-	-
III	-	-
IV	5	3,0
V	51	30,7
VI	110	66,3
TOTAL	166	100,0

Fica evidente, pela análise das tabelas XIII e XIV, que os níveis sócio-económicos mais baixos da clientela concentram-se na escola periférica - E.E.P.G. Raul Vieira Luz.

A caracterização do nível sócio-econômico foi feita segundo a Escala de Nível Sócio-Econômico baseada no Prestígio Social das Ocupações de HUTCHINSON (1960).

Adotando-se a referida escala, podemos identificar seis níveis sócio-econômicos: I, II, III, IV, V e VI e, conseqüentemente, seis estilos de vida. Portanto, dentro desta forma de abordagem, os estilos de vida são definidos operacionalmente, por meio da escala baseada no prestígio social das ocupações.

A aplicação da escala se faz de maneira simples e objetiva. Pressupõe, apenas, que as profissões ou ocupações dos pais ou responsáveis estejam perfeitamente descritas e caracterizadas.

De posse da profissão do pai, verifica-se na escala qual o nível sócio-econômico correspondente.

Identificado o nível sócio-ecônomico, estará identificado o estilo de vida. (ANEXO 1)

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos pela adoção de procedimentos metodológicos que enfatizam o estudo qualitativo da realidade. Os instrumentos empregados, embora abordem aspectos subjetivos subjacentes ao discurso, não comprometem sua credibilidade científica.

Escolhemos, pois, o método de Análise de Conteúdo, por ser o que melhor se adequou aos objetivos da presente estudo, cuja preocupação era a de não só compreender o sentido da comunicação explícita dos professores, mas a de ir além de seus significados imediatos, buscando conhecer o sentido do que está por trás das palavras sobre as quais se debruça o investiga-

dor.

A análise de conteúdo "(...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido,o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de "desocultação", responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico " (BARDIN, 1979, p. 9).

Toda a comunicação escrita ou falada pode ser objeto de uma análise de conteúdo.

Assim, a análise de conteúdo das entrevistas inestruturadas realizadas com professores, possibilitou a desocultação, a procura do "não dito" e das contradições que viriam denunciar a posição ideológica dos docentes, no tocante ao processo avaliativo.

Como afirma BARDIN:

> "(...) o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociólogicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.
> (...) a tentativa do analista é dupla:

> compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de siginificados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, pólitica, histórica, etc" (BARDIN, 1979, P. 41).

O método de análise de conteúdo, proposto por BARDIN (1979), pode ser caracterizado como um método hermenêutico, cujas raízes se encontram no historícismo de DILTHEY (apud LÖWY, 1989).

Focalizando o método hermenêutico, assim se expressa JAPIASSU (1978):

> " Por conseqüinte ao nível da objetividade, tendo por pano de fundo o modelo explicativo, vem contrapor-se, mas sem negá-lo, o nível hermenêutico, fundado no modelo interpretativo. Enquanto o primeiro modelo utiliza a linguagem dos sistemas, o segundo faz uso, de modo preferencial, da linguagem do sentido" (JAPIASSU, 1978, p. 157).

> " A realidade humana é constituída por uma mistura inextricável de fatos de consciência e de situações objetivas. Por isso, não pode ser adequadamente conhecida apenas mediante os métodos utilizados no tratamento das situações objetivas. Donde a necessidade de um método compreensivo, suscetível de penetrar no interior dos estados de consciência. Todavia, não devemos entender essa idéia de compreensão no sentido de uma apreensão direta da realidade, mas no de uma reconstituição indireta, quer dizer, mediante uma hermenêutica propriamente dita.
> (...) Aplicado às ciências humanas, o método hermenêutico visa a decifrar as significações vividas, vale dizer, o próprio estofo da vida subjetiva"
> (JAPIASSU, 1978, p. 160-161).

Para se chegar à interpretação dessas significações vividas, a partir dos dados, é necessário inferir.

BARDIN (1979) analisa a inferência como procedimento intermediário entre a descrição do dado e a sua interpretação, afirmando:

> " A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).
> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.
> (...) o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira

> lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tàl como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (...) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra " (BARDIN, 1979, P. 38-39).

Adotou-se a análise categorial como processo de classificação e de organização das mensagens contidas nas respostas cursivas das entrevistas. Foram elaboradas diferentes categorias, tomando-se por base a identificação da percepção do processo avaliativo subjacente ao discurso docente.

Categorização, para BARDIN (1979)"(...) é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciaçào e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reunem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (BARDIN, 1979, p. 117).

Assim, segundo BARDIN (1979), a categorização objetiva fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Os procedimentos metodológicos adotados seguiram os

seguintes passos:

- Entrevistas inestruturadas com os vinte e oito docentes, sujeitos da pesquisa;
- Registro cursivo das entrevistas;
- Análise de conteúdo das entrevistas (Pré-análise);
- Categorização temática das informações;
- Análise e interpretação dos resultados.

As entrevistas com os docentes foram realizadas individualmente e conduzidas por alunos da Habilitação em Princípios e Métodos de Supervisão Pedagógica da Faculdade "Dom Bosco" de Monte Aprazível (1991), devidamente preparados quanto aos aspectos técnicos de condução de entrevistas livres, bem como em registro de informações de tipo cursivo.

Os temas geradores que nortearam a realização das entrevistas foram: concepção de avaliação, condução do processo avaliativo, problemas na área da avaliação.

As provas de avaliação, nas duas escolas pesquisadas, foram analisadas tendo-se como referencial a taxionomia dos objetivos cognitivos de BLOOM, conforme BLOOM, HASTINGS E MADAUS (1983) e a coerência interna entre as metas declaradas nos planos de ensino e a prática concreta de avaliação, nas áreas curriculares de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

1- CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DO DISCURSO DOCENTE

A análise de conteúdo permitiu o estabelecimento das principais categorias temáticas presentes nas entrevistas inestruturadas dos professores das escolas pesquisadas e, por inferência, a captação dos valores sócio-políticos subjacentes ao discurso. A base para a inferência, segundo BARDIN (1979), é sempre o emissor e seu contexto.

Procuramos chegar "(...) às significações "segundas" que estas significações primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro" (BARDIN, 1979, p. 135-136).

" Na realidade, este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores, não é raro na prática científica" (BARDIN, 1979, p. 41). A produção de inferências válidas a partir de índices ou indicadores (dados) parece constituir a intenção de qualquer investigação.

Para o estabelecimento de categorias temáticas procedeu-se, inicialmente, a uma análise do discurso natural de cada sujeito da pesquisa, procurando identificar expressões que revelassem a percepção do sujeito sobre o fenômeno avaliativo, em suma, identificar unidades de significado. A seguir, a partir de uma síntese das unidades de significado de cada discurso individual, procurou-se reunir e separar unidades de significado, de acordo com sua convergência ou divergência em relação aos enfoques dados pelos sujeitos ao fenômeno avaliativo. As convergências foram agrupadas em classes sob um título genérico: as categorias. A convergência de unidades de significados implica em sua inclusão em uma mesma categoria, não considerando o sentido atribuído pelo sujeito à expressão.

O sistema aqui empregado não partiu de categorias pré-estabelecidas, antes, resultou de uma "(...) classificação analógica e progressiva dos elementos" (BARDIN, 1979, p. 19).

Assim, chegamos ao estabelecimento das seguintes categorias:

1.1-Significado da Avaliação;

1.2-Critérios de Avaliação;

1.3-Utilização dos Resultados da Avaliação;

1.4-Modalidades de Avaliação;

1.5-Unidirecionalidade de Avaliação;

1.6-Causas do Fracasso escolar.

1.1- Significado da Avaliação

Pela análise do discurso docente fica evidente a grande diversidade quanto à concepção de avaliação.

A grande maioria dos professores entrevistados, nas duas escolas pesquisadas, identifica avaliação com a mensuração do rendimento escolar, com a atribuição de notas e conceitos, com a própria prova bimestral aplicada, com o domínio memorístico da matéria ministrada, com a prática de decidir sobre aprovação ou retenção dos alunos, com mecanismos de controle de normas disciplinares.

> " Avaliação é uma das maneiras de se medir o rendimento do aluno" (E.E.P.S.G Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliação é atribuir nota ou conceito a um determinado trabalho ou a uma determinada atitude ou idéia " (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliação é o desempenho do aluno durante a aula... suas tarefas, suas provas. A soma das avaliações é que vai gerar o conceito do aluno " (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação são as provas, os testes, os estudos em grupo aplicados aos alunos" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliar é ver se o aluno domina a matéria, tal como foi exposta na sala de aula" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliar é aplicar bimestralmente uma ou mais provas para dar um conceito ao aluno. Além da prova vejo também participação e disciplina na sala de aula" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliar é o momento de decidir se o aluno passa ou não passa para o ano seguinte" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação é ver se o aluno dominou a matéria dada em classe. É isso que vai decidir o conceito ou nota para aprovar ou reprovar " (E.E.P.S.G. Capitão Profírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação é ver se o aluno aprendeu. Eu aplico testes, faço chamadas orais, vejo participação na sala de aula. Tiro a média de todas essas avaliações para dar o conceito do aluno" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação é uma forma do professor ter para si o aproveitamento de seus alunos quanto ao assunto que expôs e explicou" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" O atual sistema de conceitos faz com que, através de vários conceitos obtidos por trabalhos e provas realizadas, chegue-se a uma média. Sendo assim, o desempenho real do aluno nem sempre é bem avaliado. Mas, é assim que se faz" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Para mim, é a produção do aluno na sala de aula, não somente nas provas, mas a participação, o interesse, o respeito pelos professores e colegas no dia a dia. Tudo isso deve ser avaliado. Existem alunos que fazem provas excelentes e no entanto, no dia a dia, são verdadeiros tomates podres em sala de aula, atrapalham os que querem aprender, dificultando até mesmo o trabalho do professor. Na nota eu levo em conta tudo isso" (E.E.P.S.G.Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação são as provas, trabalhos, mesmo as atitudes dentro da sala de aula. Isso tudo depois de feito é somado, dividido e dado uma nota" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" A prova é para ver se o aluno vai bem ou não . A prova depende do aluno, pois, às vezes, ele "cola", vai bem e não sabe nada. Mas se não houvesse a prova, nenhum aluno estudaria. Seria difícil saber se o aluno é bom ou ruim. Eu acho a prova muito importante, pois, através dela se dá a nota. Daí o aluno se interessa para tirar mais nota. As provas, quando bem formuladas, medem o que o aluno sabe" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Avaliação é o método de analisar se o aluno absorveu o que foi dado no curso. Consiste em formular questões de maneira a distribuir uniformemente a matéria dada. As questões devem ser abrangentes e objetivas" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" É o meio de se atribuir ao aluno nota ou conceito, conforme seu aproveitamento na matéria" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" Avaliar o aluno. Ver como ele está, isto é, se está preparado para ir para a série seguinte" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" Avaliação consiste em medir, de forma bem objetiva, o rendimento do aluno na matéria. As notas das provas, tarefas e trabalhos são somadas e a média representa o conceito ou nota" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Avaliar para saber se o aluno é forte, médio ou fraco na matéria" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Essas distorções e imprecisões quanto ao significado da avaliação têm, sem dúvida, sérias implicações na prática concreta da avaliação nas escolas.

MEDIANO (1987), ZINDELUCK (1985), entre outros, já acentuaram em seus estudos as graves distorções na conceituação de avaliação, por parte dos docentes.

HOFFMANN (1992), tomando por base essas distorções, equívocos decorrentes da terminologia avaliativa, tece as seguintes considerações:

> " - A expressão MEDIDA, em educação, adquiriu uma conotação ampla e difusa.
> - Estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação. Aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuadas.
> - O termo CONCEITO assume, na escola, significado de MEDIDA.
> - A MEDIDA assume muitas vezes papel absoluto nas decisões de eliminação.
> - O TESTE é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não de investigação"
> (HOFFMANN, 1992, p.46).

De fato, a maioria dos professores tem equivocada percepção do conceito de medida, acreditando que "tudo" pode ser medido. Assim, tarefas escolares, comportamentos, atitudes, são pontuados de forma muitas vezes confusa, vaga, subjetiva e arbitrária, quantificados e "supostamente" medidos. O próprio conceito acaba por ser quantificado, reduzido a índices quantitativos, por vezes, por uma escala de equivalência conceito nota.

A medida, fetichizada, acaba desempenhando o papel de suporte para as decisões de retenção ou aprovação dos alunos.

> " (...) os educadores aceitam e reforçam o velho uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo previlegiado de competição e seleção nas escolas. Ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos. Preocupam-se sobremaneira em atribuir nota 7 ou 7,5, enquanto relegam a último plano os sérios problemas de aprendizagem. Perdem o sono por tais problemas imaginários ao invés de se deter em problemas verdadeiramente reais de aprendizagem"
> (HOFFMANN, 1992, p.53)

Segundo HOFFMANN (1992), a MEDIDA possibilita a indicação de acertos e erros mas só passa a ter sentido quando interpretada em relação à sua representatividade quando à produção de conhecimento pelo aluno. Ela constitue ferramenta de trabalho, não fim em si mesma.

Assim,

> " Julgo que conceber e nomear o "fazer testes", o "dar notas", por avaliação, é uma atitude simplista e ingênua. Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a parcos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico" (HOFFMANN, 1992, p. 54).

A avaliação da aprendizagem escolar não pode, pois, ser reduzida à teoria da mensuração, nem rejeitá-la, devendo superá-la. (SOUZA, 1991).

Como afirma SOUZA (1991), notas ou conceitos passaram a ser símbolos de aprovação ou reprovação do aluno, deslocando a avaliação da sua questão central que é o acompanhamento do processo pedagógico, o compromisso com o alcance das metas propostas, com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

O conceito de avaliação como simples medida, como verificação do que o aluno aprendeu na sala de aula, como controle de normas disciplinares, como arma para definir trajetórias de vida dos alunos, está comprometido com a prática de verificação da aprendizagem, com uma postura classificatória e estática que rotula os alunos, colaborando para a manutenção da hierarquia social, para a seletividade e a discriminação no âmbito escolar, sob uma aparente igualdade de oportunidades.

LUCKESI (1990) observa que " a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se

busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E (...) pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas" (LUCKESI, 1990, p. 75)

Assim, para LUCKESI:

> " (...) a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade de vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as conseqüências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificacão, tem-se utilizado o processo da aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante "ameaça" da reprovação" (LUCKESI, 1990, p. 76).

MEDIANO (1987) ressalta a não relevância do "dar notas" e "atribuir conceitos". O compromisso da avaliação, para ela, é o de constituir-se em instrumento comprometido com a aquisição do saber por todos os alunos, não eliminando aqueles que, muitas vezes, por fatores presentes na própria escola, não conseguem adquirir o saber elaborado.

Considerando, conforme SOUZA (1991), que a avaliação do rendimento escolar traz implícita uma variável ideólogica que revela os compromissos políticos, axiológicos e morais, relativos ao modelo de sociedade que se elegeu, podemos inferir do discurso

da maioria dos docentes das duas escolas, objeto da presente pesquisa, o comprometimento das suas práticas avaliativas com os objetivos políticos de manutenção da hierarquia social, com a conservação do "status quo".

Entretanto, pela análise do discurso docente, constatamos também a existência de professores que, fugindo à norma usual, apresentam uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, com a compreensão de suas dificuldades, avanços e limites em direção às metas a atingir, com a eventual interferência do professor no processo de ensino, para que sejam garantidas as aprendizagens fundamentais.

> " Para mim, avaliação significa um processo permanente de observação e análise do conhecimento de cada aluno, para intervir quando necessário, garantindo que esse conhecimento ocorra" (E.E.P.S.G Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " É um meio de se identificar se o aluno está caminhando em direção aos objetivos propostos" (E.E.P.S.G. "Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliar é ter informação sobre o aluno, o saber adquirido, as atitudes, para garantir que os objetivos sejam atingidos por todos" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliar é um meio de obter informações sobre o processo ensino-aprendizagem. O professor conhecerá o resultado de seu trabalho (isto é, se atingiu os objetivos propostos) e o aluno verificará o seu desempenho (se ele aprendeu e se é capaz de aplicar o conteúdo aprendido na sua vida diária). Se não, o que é preciso fazer para que isto aconteça" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Avaliação é conhecer as dificuldades dos alunos, é trabalhar sobre essas dificuldades para garantir a aprendizagem!" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Essa minoria docente revela-se, em seu discurso, mais consciente do papel pedagógico e político da avaliação do rendimento escolar.

1.2 - Critérios de Avaliação

Um julgamento de valor sobre o desempenho do aluno, a partir dos dados coletados, exige que se disponha de critérios claramente estabelecidos. De fato, todo juízo de valor é "(...) produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideal de julgamento" (LUCKESI, 1988, p. 11).

> " Isto ocorre em todos os juízos de qualidade, inclusive na avaliação da aprendizagem.
> Neste tipo de avaliação, há um dado de realidade, que são as condutas dos alunos e há uma atribuição de qualidade a essa realidade a partir de um determinado padrão ideal dessa conduta" (LUCKESI, 1988, p. 12).

Os critérios de avaliação, depreendidos da análise do conteúdo do discurso docente, mostram-se bastante arbitrários e confusos.

Por vezes, constatamos total ausência de critérios, sendo que a pontuação obtida pelos acertos e erros cometidos nas provas avaliativas é transformada em conceito, mediante a equivalência mecânica de uma escala de conversão, sem qualquer julgamento de qualidade.

> " Os valores das questões são prefixados. O conceito é dado através da pontuação obtida na avaliação. Levo em conta, também, a maneira de escrever, os erros de português e a organização" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Dou um valor em pontos para toda questão e atribuo a nota de acordo com o número de acertos. A participação do aluno é muito importante. O aluno que participa bastante da aula pode ter acréscimo de até 2 pontos em sua nota de prova" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel

> " O meu critério é que o aluno responda na prova conforme o que foi comentado durante as aulas.
> Se assim fôr, considero certo" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Eu traço alguns parâmetros dentro do conteúdo que foi dado em aula e cobro encima desses parâmetros" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Outras vezes, constatamos critérios altamente subjetivos.

> " A avaliação para mim é global. Para a atribuição da nota não me prendo aos resultados das provas. Uso, principalmente, minha intuição" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

Observe-se o perigo dessa avaliação subjetiva, de certa forma desvinculada dos dados coletados. Todo juízo de qualidade funda-se no Real,"(...) nas propriedades "físicas" dessa mesma realidade. Propriedade "física", aqui, está sendo entendida como carater efetivo e objetivo da realidade a partir do qual se possa estabelecer a qualidade desse objetivo. (...) Suprimir essas propriedades "físicas" do objeto, no processo de avaliação, significa cair no arbitrário indevidamente" (LUCKESI, 1988, p. 12).

GIMENO (apud MEDIANO (1990)) comenta sobre a transformação dos dados coletados sobre o aluno num julgamento de valor, isto é, sobre a transformação das informações disponíveis sobre o aluno num conceito, afirmando ser esse um processo complexo em que entram em jogo mecanismos mediadores como as inclinações pessoais, difíceis de serem explícitadas, as projeções de personalidade dos professores, constituíndo esses mecanismos um produto da biografia pessoal do professor, de sua formação, de sua abertura e sensibilidade para com o meio ambiente, para com a vida dos alunos.

`E necessário considerar também que, pela ausência de uma reflexão sistemática sobre a prática avaliativa, sobre a função social da escola, o professor, muitas vezes, introjeta os valores e padrões dominantes como padrões ideais de julgamento.

PERRENOUD (1984) apud LÜDKE (1987) considera que a escola tem como critérios de julgamento de seus alunos as normas de excelência definidas pela sociedade em que se insere, normas essas que refletem os valores hegemônicos do grupo social ao qual serve a educação. `E através dessas normas de excelência que formas de conduta socialmente adequadas, segundo os parâmetros da classe dominante, são sutilmente passadas aos alunos.

A falta de critérios avaliativos claramente definidos também favorece a adesão, muitas vezes inconsciente, dos professores às normas de excelência, socialmente definidas.

> " O que ocorre na prática da avaliação educacional èscolar é que difícilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, torna-se muita ampla a gama de possibilidades de julgamento. Como não há padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade do julgamento se dará conforme o estado de humor de quem está julgando e, deste modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos" (LUCKESI, 1988 p.14).

`E interessante notar que grande número de professores combinam, arbitrariamente, rendimento escolar e atitudes (participação, disciplina, assiduidade, solidariedade) em um mesmo conceito. Assim, as notas ou conceitos funcionam mais como instrumento de coerção, de pressão pela conformidade às normas estabelecidas, de domínio de classe, de forma de controle social.

> " Além dos resultados das provas, levo em conta assiduidade, participação, espírito de solidariedade do aluno e cumprimento das tarefas, ao atribuir o conceito" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Em geral, acrescento pontos positivos ou negativos por disciplina em classe, participação e assíduidade" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

" O aluno que pertuba em classe tem o conceito da prova rebaixado" (E.E.P.G.Raul Vieira Luz).

" Para mim, o importante é a participação do aluno. Eu valorizo muito a participaçào na nota" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

SNYDERS (1981) considera que a definição de "bom aluno" como aquele que é obediente, submisso às normas, a não aceitação do conflito, da discussão, acabam por preparar o aluno para a passividade e para dependência.

GIMENO (1988) apud (MEDIANO 1990 p.86) "(...) afirma que estamos assistindo a uma ênfase na avaliação das características da pedagogia invisível (...) que estimulam o professor a considerar aspectos da personalidade cada vez mais amplos, dentro dos que são os fins da própria escolaridade, aumentando as características a serem levadas em conta. Diz ele ainda que a ampliação de espectro de facetas submetidas à avaliação complica bastante sua realização, e que os próprios mecanismos avaliativos, graças ao efeito de halo, levam a que juízos ou percepções sobre determinados aspectos da pessoa

influam nas avaliações que se realizam sobre outros aspectos dos sujeitos avaliados".

Assim, "quando se eleva a nota de um aluno porque empenhou-se bastante, embora seus resultados sejam ruins, ou se reduz a de outro porque não se esforça, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que o que preocupa a escola, nos alunos, é o comportamento ou caráter, mais que o conhecimento ou as capacidades" (ENGUITA, 1989, p.205).

O fato do aluno apresentar determinadas características cognitivas ou atitudinais em desacordo com as expectativas da escola, faz com que essa avaliação negativa inicial se extenda ao aluno como um todo, propiciando sua rotulação como "fraco", "incompetente", "incapaz". Essa rotulação é estática e, em geral, acompanha o aluno ao longo de toda sua escolaridade. `E a ideologia do controle, da seletividade social, disfarçada pela preocupação de se conhecer, cada vez mais e de forma mais precisa e exaustiva, as realidades educativas.

Ademais, segundo LÜDKE(1987), essa primeira experiência escolar é de suma importância, em virtude da compulsoriedade da escola de 1o.Grau e de maior vulnerabilidade das crianças e jovens que a freqüentam. Nessa faixa de idade, o enquadramento do aluno pelo professor em "forte" ou "fraco", embora, muitas vezes, não verbalmente explicitado, o julgamento do aluno por seus iguais, exercem profunda influência na formação do auto-conceito discente.

Como afirma ENGUITA (1989):" A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor" (ENGUITA, 1989, p. 204).

MEDIANO (1987), analisando a pesquisa de ZINDELUCK (1985), comenta que os valores considerados pelos professores na atribuição de conceitos são os característicos da classe média ou alta, como: arrumação, asseio, limpeza, capricho, esforço, ignorando a cultura de que o aluno é portador. Esse aspecto acentua assim o caráter disciplinador e autoritário da avaliação que, desviando-se do aspecto pedagógico de acompanhamento da aquisição de conhecimento, por parte do aluno, torna-se instrumento de arbítrio, de poder, de força e de autoritarismo docente.

Esta é a forma muito particular segundo a qual a escola primária, confundindo sob o nome de normas o ideal e a média, impõe a todos como um ideal a realizar, os resultados médios das crianças da burguesia.

No final das contas, como afirmam BAUDELOT e ESTABLET (1971), ao impor a todos os cursos escolares o universo social, a linguagem, a história de alguns e ao rejeitar todos os elementos que poderiam permitir que os outros compreendessem sua situação efetiva de classe, a escola reproduz não apenas seus bons alunos, mas também, e sobretudo, seus idiotas.

ENGUITA (1989), analisando este problema, assim se expressa:

> " Mas o mais notável das formas de avaliação nàs escolas é que levam a marca indelével da organização econômica de nossa sociedade. Não existe nenhum critério absoluto que informe ao professor sobre o que um aluno deve aprender em tal ou qual idade escolar ou biológica. O que a escola faz é converter a tendência central, provavelmente média, em norma. A instituição e seus agentes sentem-se tranqüilos quando um determinado nível de exigência configura as notas dos alunos, segundo mais ou menos uma curva de distribuição normal, com a maioria delas em torno de valores médios e caudas mais ou menos simétricas nos extremos. `E o que poderíamos chamar a "síndrome do sino": se os aprovados são muitos, abaixa-se o nível; e se todo mundo é aprovado, eleva-se-o. `E exatamente o mesmo critério que emprega uma empresa ao fixar as normas de produtividade no trabalho.
> No final das contas, o que se mede não é outra coisa que o rendimento. A expressão acabada da avaliação é a promoção ou não para outro nível, e seu resultado a distribuição dos alunos em atrasados, em dia, e adiantados. O que importa não é o resultado em si, mas se foi obtido ou não no tempo adequado. Mas o resultado em relação com o tempo, o produto obtido dividido pelo tempo investido em obtê-lo, é a fórmula da produtividade no mercado, sobretudo, da empresa capitalista"
> (ENGUITA, 1989, p. 206-207).

Assim, da análise do discurso docente, com referência aos critérios de avaliação, podemos inferir que a proposta avaliativa da grande maioria de professores das escolas pesquisadas, por sua arbitrariedade, autoritarismo e concentração de poder, não se revela comprometida com a democratização do ensino, com o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Sem critérios claramente definidos, decorrentes do compromisso com a aprendizagem discente, com a assimilação crítica dos conhecimentos básicos por todos, o professor deixa-se levar por seu estado pessoal de humor, pelas exigências de excelência e de controle, impostas pelo grupo social hegemônico a que serve a escola.

Para não ser arbitrário, o juízo de qualidade deveria incidir "(...) sobre dados relevantes da realidade, frente ao objetivo que se tem com o objeto a ser avaliado (...)" (LUCKESI, 1988, p. 15).

E ademais, pautar-se em critérios claramente definidos.

Constatamos, ao contrário, que o professor usa a avaliação como instrumento de poder, como demonstração de força de autoridade, como forma de controle de condutas sociais, valendo-se, para isso, de notas e conceitos, de critérios arbitrários e dos fantasmas de uma eventual retenção.

1.3 - Uso de Resultados da Avaliação

Pela análise de conteúdo do discurso docente pudemos apreender que a maioria dos professores das escolas pesquisadas restringe o uso de avaliação ao comentário de provas, comunicação das notas e conceitos aos alunos e ao seu registro formal em fichas e cadernetas, para fins burocráticos.

> " Comento a prova com os alunos e depois registro os conceitos na caderneta" (E.E.P.S.G.Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Somo todas as avaliações do aluno, tiro a média e aí tiro o conceito do bimestre "(E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliação é a prova concreta de como o aluno vem se desenvolvendo durante o curso. Por isso, guardo as provas para comprovar o conceito dado" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliação serve para que o professor e aluno saibam o que foi aprendido e tem ser feita porque a secretaria precisa das menções" (E.E.P.G. Raul Veira Luz).

> " Corrijo a prova com os alunos. Cada um sabe seus erros e porque tirou aquele conceito. Então, dou o conceito bimestral" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Constato a aprendizagem ou não dos alunos" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Comento as provas com os alunos e, quando vão mal, dou outra oportunidade para melhorarem as notas" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

O sentido pedagógico-diagnóstico da avaliação que implica numa tomada de decisão, numa intervenção no processo ensino-aprendizagem, a fim de garantir a todos os alunos o avanço, o crescimento, a aquisição das aprendizagens básicas, é totalmente distorcido no cotidiano escolar.

A maioria dos docentes restringe-se a classificar alunos, a partir das menções obtidas em provas, trabalhos, tarefas.

As oportunidades de melhoria ficam limitadas à melhoria das notas ou conceitos, em detrimento do compromisso com a aprendizagem, o crescimento, o desenvolvimento dos alunos.

MEDIANO (1990), p.90) tece os seguintes comentários, ao enfocar a avaliação do cotidiano escolar nessa perspectiva classificatória:

> " Parece que ainda estamos muito presos à dimensão burocrática da avaliação: devemos realizá-la, pois a lei e o sistema exigem que, ao final de dado período, geralmente um bimestre, afixemos, numa ficha, determinada nota e/ou conceito para cada aluno - e ponto final! Entretanto, sabemos que, no contexto do "para quê", encontram-se as funções que a avaliação desempenha".

ENGUITA (1989), considerando as funções potenciais da avaliação, afirma que a função diagnóstica permite ao professor identificar os pontos fracos do aluno e reorientar o ensino e a aprendizagem, com base nesse diagnóstico, enquanto que a função classificatória compromete-se com a hierarquização dos alunos, com o estímulo à competição, com a distribuição desigual das oportunidades escolares e sociais. Termina por afirmar que o professor prega a avaliação diagnóstica mas emprega a classificatória, na prática concreta da sala de aula.

Já comentamos a dificuldade para se reverter uma classificação de "fraco" "incompetente", uma vez que o rótulo inicial, geralmente, acompanha o aluno ao longo de toda sua escolaridade.

Uma vez que esses rótulos na escola pública incidem, majoritariamente, sobre os alunos de classe popular, podemos perceber o papel anti-democrático da avaliação classificatória que constata, verifica, rotula, registra, classifica um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

(LUCKESI, 1986)

Assim, os alunos classificados como "fracos" estariam fadados à retenção, à evasão, à expulsão da escola, quando não a um ensino facilitado, a uma sub-instrução.

Na escolarização obrigatória de 1o.Grau, especialmente, não faz sentido a competição. Como afirma MEDIANO.(1990. p.91):

> " Na escola de 1o.Grau, especialmente no seu primeiro segmento, não deve haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escolarização visa dar ao aluno uma educação básica a que todo cidadão tem direito e, dessa forma, a seleção é uma violência a esse direito.
> (...) Aqui, faz-se importante levantar a questão de uma nova organização que permita ao aluno caminhar em seu estágio e sem retrocessos, construíndo o conhecimento de acordo com suas características pessoais. A avaliação, no caso, encarrega-se da missão fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis".

Entretanto, precisamos considerar e estar alertas para o fato de que a função de controle, que se tornou dominante na escola, pode conturbar os próprios objetivos de uma avaliação diagnóstica, colocando-a a serviço do controle social.

Assim, as informações disponíveis sobre o crescimento

do aluno se colocariam a serviço de sua manipulação, de sua adequação às normas do sistema.

É preciso destacar, entretanto, que alguns dos professores das escolas pesquisadas denotam, em seus discursos, uma maior preocupação com a aprendizagem e o crescimento dos alunos.

> " Em termos da maioria, vou trabalhar o conteúdo não assimilado satisfatoriamente. Se a maioria não dominou, retorno ao conteúdo para compreensão e conseqüente fixação" (E.E.P.S.G. " Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Partindo do conhecimento dos alunos, que é o caminho mais seguro para avaliar o que está faltando para que eles assimilem um conhecimento mais abrangente" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel)

> " Se a avaliação fôr positiva, isto é, se a maioria dos alunos tiver um bom desempenho, mantenho as mesmas técnicas de ensino. Caso contrário, mudo as técnicas para corrigir as falhas" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Geralmente, faço a correção junto com os alunos. Se forem bem, ótimo, sigo em frente. Caso contrário, faço revisão, usando outro método se possível" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> " Reviso a matéria com aulas de reforço, com retorno aos conteúdos dados no bimestre e, a todo momento, diante das perguntas dos alunos" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Apesar de tais depoimentos evidenciarem um maior compromisso com o diagnóstico da situação, com a intervenção no processo, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos, fica evidente a adesão a um conceito normativo de avaliação. A preocupação é sempre com a aprendizagem da maioria dos alunos, o enfoque é sempre comparativo. Como afirma ENGUITA (1989), o critério de normatividade é o que usa a empresa capitalista para fixar as normas de produtividade do trabalho.

Defendemos uma avaliação diagnóstica que se paute pelo compromisso com a aprendizagem, o avanço, o crescimento de todos os alunos.

Como afirma LUCKESI (1988 p. 24).

> " Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideraremos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, desde que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessários à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção.

> A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. `E condição de sua existência sua articulação com uma concepção pedagógica progressista".

De uma forma geral podemos, pois, inferir dos significados apreendidos nos discursos docentes, a adesão dos professores das escolas pesquisadas a formas estáticas e classificatórias de avaliação, a concepções normativas de aprendizagem, denotando o compromisso da maioria com posturas políticas antidemocráticas e excludentes.

1.4 - Modalidades de Avaliação

Da análise do conteúdo do discurso docente depreendemos que a maioria dos professores fazem avaliações somativas, ao final do bimestre escolar ou ao término das unidades programáticas.

Embora alguns professores façam referência ao acompanhamento de tarefas, trabalhos, etc, fica evidente que o peso maior da avaliação recai sobre as provas bimestrais de conteúdo, de caráter eminentemente somativo.

> " Acho que a avaliação deve ser feita no final de cada mês, duas por bimestre" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" No colegial eu só avalio no final do bimestre. No 1o. Grau junto conteúdos, por serem mais superficiais. Quando vou mudar de assunto acho necessário fazer avaliação para não se misturar os assuntos" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Uso conceitos sobre tarefas, entrega de trabalhos, comportamento, justificação de faltas, alunos que cumprem o dever. Prova, entretanto, só dou no final de cada unidade" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Se o assunto fôr programado para o semestre, não posso avaliar só no final. Tenho que dar várias provas" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Eu vejo o comportamento do aluno e dou trabalhos e duas a três provas bimestrais" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Faço avaliação no final do bimestre. Posso dar outras, quando necessário" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Eu realizo avaliação ao final de cada unidade. (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

> "Geralmente, dou duas avaliações bimestrais" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Poucos professores enfatizam a importância de uma avaliação contínua.

> " A avaliação para mim, acontece no dia a dia, pela observação do comportamento e aproveitamento dos alunos, no decorrer das aulas e das atividades" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Eu só valorizo a avaliação que faço do aluno no acompanhamento de como está se saindo na matéria, se está compreendendo o assunto que está sendo dado etc... Faço chamadas orais diárias" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Faço avaliação a todo momento. Toda situação, toda atividade, todo desempenho do aluno é avaliado por mim" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Não se pode pensar numa avaliação diagnóstica, numa intervenção no processo ensino- aprendizagem para correção de eventuais desvios, no compromisso de garantir as aprendizagens básicas a todos os alunos, num contexto de avaliação somativa, de

final de bimestre.

De fato, a avaliação contínua permite que o professor baseie o conceito do aluno no período total de sua aprendizagem e não em desempenhos isolados, em provas bimestrais esporadicamente realizadas e, quase sempre, em clima de medo e ansiedade.

SOUZA (1991) observa que quando o professor verifica a aprendizagem dos alunos em momentos isolados, a avaliação torna-se controle de programação. Para que a avaliação se realize é preciso analisar o indivíduo em ação de forma contínua, no processo de contrução do çonhecimento.

BLOOM, HASTINGS E MADAUS (1983, p.152) observam que "(...) a aprendizagem é um processo que pode ser observado e avaliado à medida em que se processa. A avaliação formativa pode ser utilizada para tornar o processo mais eficiente muito antes da avaliação somativa. O reconhecimento das interações entre a avaliação formativa, o ensino e a aprendizagem, e a avaliação somativa pode ser de grande valia no aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, antes que seja tarde demais".

Entretanto, uma vez que a avaliação, para BLOOM, revela-se comprometida com o planejamento pré-estabelecido, com o controle do planejamento, isto nos alerta sobre a possibilidade do uso da avaliação contínua como instrumento de controle permanente de normas pré-fixadas.

Como afirma ENGUITA (1989, p. 205-206):



> " Criticaram-se as formas tradicionais de avaliação por centrarem-se no produto em vez de no processo (Cicourel, 1974), mas a questão não é muito clara. Em primeiro lugar, porque, como já se disse, os professores têm em conta aspectos comportamentais - e esses aspectos são exatamente o processo - ao atribuir notas acadêmicas, num grau muito mais elevado do que oficialmente se reconhece. Em segundo lugar, porque o próprio resultado é a expressão de um processo. A obtenção de um bom resultado escolar passa inevitavelmente pelo ajuste do próprio comportamento às exigências escolares: por ficar estudando em casa em vez de ir jogar com os amigos, etc.
> Em terceiro lugar e sobretudo, porque, em consonância com a primeira observação, voltar a atenção para o processo é precisamente voltá-la sobre o comportamento".

ENGUITA (1989) considera ser a avaliação contínua uma arma de dois gumes, pois, ao mesmo tempo que focaliza o processo total de aprendizagem do aluno, não se detendo em momentos isolados e determinados desse processo, não representativos do processo global, também pode ser usada como instrumento de controle.

Assim:

> " A avaliação contínua está para o exame como a ética protestante da pre-destinação está para o recurso católico do arrependimento no último instante. No catolicismo, o cristão pode permitir-se uma vida pecadora até o momento da verdade, assim como no sistema de avaliação tradicional o

> estudante pode arriscar-se a ignorar as exigências da escola até o dia do exame. Mas, assim como a doutrina da predestinação obriga o cristão a mostrar a todo momento que se encontra entre os escolhidos de Deus, a avaliação contínua força o estudante a confirmar a todo o instante que figura entre os escolhidos do professor.
> Dito de forma breve, a avaliação contínua é o controle permanente" (ENGUITA, 1989, p.206).

Considerando-se a ideologia de controle e poder que domina a escola, é grande o risco da avaliação contínua, quando empregada, ser usada como instrumento de controle.

1.5 - Unidirecionalidade da Avaliação

A avaliação na escola incide, basicamente, sobre o aluno. Só ele é avaliado. O professor, árbitro exclusivo e todo poderoso, é o que decide sobre o destino escolar e social do educando, aprovando-o ou retendo-o, favorecendo sua permanência ou exclusão do sistema escolar.

Pela análise do discurso, pudemos constatar que apenas uma minoria dos professores das escolas pesquisadas faz alusão a outro tipo de avaliação que não seja a do rendimento escolar do aluno.

> " Além do aproveitamento ou não da aprendizagem do aluno, avalio através dos resultados o meu trabalho" (E.E.P.S.G. Gapitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Avaliação deve ser completada com a avaliação da escola como um todo" (E.E.P.S.G. Capitão Alcântara Pimentel).

A esmagadora maioria dos docentes ao focalizar a avaliação, identifica-a com a avaliação do rendimento escolar do educando.

Como afirma SOUZA (1991, p.99):

> " As relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola organiza-se e funciona.
> E, dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação.
> Tanto os procedimentos dos profissionais que atuam na escola como os dos alunos apontam-na como uma ação unidirecional no seu foco e no seu processo, ou seja: de todos os elementos integrantes do processo escolar, só o aluno é sistematicamente avaliado e essa avaliação concretiza-se exclusivamente pelo julgamento que o professor faz do aluno.
> Ao professor cabe apreciar o desempenho do aluno e emitir julgamento sobre sua competência, sendo ausente um papel mais ativo do aluno, nesse processo, o qual, algumas vezes, nem sequer tem

clareza quanto ao significado do resultado obtido."

SOUZA (1991), comentando a participação do aluno no processo avaliativo, confirma a necessidade de que o aluno participe de sua educação, conhecendo suas dificuldades e buscando superá-las, com o auxílio da escola e do professor. Se participamos da crença de um ser humano auto-determinado, capaz de construir solidariamente seu destino, se acreditamos na possibilidade de formar o indivíduo para a autonomia, para a libertação, não mais podemos compactuar com a compreensão da avaliação como tarefa autoritária e solitária em que o aluno, sem mesmo saber porque, é reprovado, acabando por evadir-se da escola.

Em virtude do caráter unidirecional e autoritário da avaliação, o professor acaba por tornar-se o principal elemento de um processo de seletividade e discriminação, no âmbito escolar.Introjetando as normas hegemônicas do sistema social, facilita a expulsão dos alunos das camadas populares do sistema de ensino, levando-os a incorporar um estigma de incapacidade, de fracasso. Assim, acaba por legitimar a reprodução das hierarquias sociais.

LÜDKE (1990) ressalta a necessidade da avaliação da escola como um todo, uma vez que aspectos como: o professor, o aluno, o currículo, as instalações escolares e seu uso, a atuação dos diversos profissionais que trabalham na escola, os programas

das várias disciplinas, a participação dos pais, etc... merecem ser avaliados, pois, muitos problemas de avaliação educacional podem ter origem nesses componentes do complexo escolar.

A unidirecionalidade da avaliação prende-se, pois, a um esquema de autoritarismo e de poder, incompatíveis com a democratização da escola pública, no bojo de um processo mais amplo de transformação social.

1.6 - Causas do Fracasso Escolar

Pudemos apreender, pela análise do discurso docente, que uma parte significativa dos professores das escolas pesquisadas imputam ao aluno o fracasso escolar, ao seu desinteresse, à sua falta de responsabilidade, à sua não conscientização da importância do estudo, à falta de interesse e participação dos pais pelos problemas escolares de seus filhos.

> " Na minha opinião, a freqüência é muito importante.
> Existem alunos que faltam muito e nem se dão ao trabalho de copiar a matéria que perderam. A falta de interesse e, principalmente, atenção dos pais é um fator agravante. Mesmo que os pais sejam analfabetos eles devem procurar a escola para saber se o filho está correspondendo aos objetivos da escola ou série que está cursando" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" O fracasso pode ser explicado, a meu ver, pelo total desinteresse do aluno. Esse é o principal fator" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Sempre tem aqueles alunos que não vão bem. Eles tem dificuldades para aprender" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Acho que um dos problemas é a falta de participação dos pais no acompanhamento do estudo de seus filhos. Principalmente no noturno é escasso o acompanhamento dos pais" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

" Tem pais que não comparecem na escola. Coitados, são boias frias. Às vezes eles mandam um tio, um irmão, o avô e dizem que o menino não tem jeito, que eles não conseguem" (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" O aluno de hoje não quer estudar a sério. Não se interessa pela escola e pelo estudo"
(E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

Assim, às explicações individualizantes do fracasso escolar, atribuindo-o ao aluno, às suas deficiências, desmotivação, falta de esforço, somam-se as explicações culturalistas, responsabilizando a família, o grupo social a que

pertence a criança, incapaz de lhe oferecer apoio e ambiente adequado ao desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao sucesso escolar. Sem os pré-requisitos indispensáveis ao início da escolarização, a criança pobre tenderia ao fracasso.

Tanto as explicações individualizantes quanto as culturalistas representam simplificações enganadoras, a serviço da ideologia burguesa, eximindo a escola e o sistema social de quaisquer responsabilidades pelo fracasso escolar e remetendo a culpa do fracasso à própria criança ou à sua família.

Assim, "os próprios excluídos do sistema são levados a assumir a culpa pelo seu fracasso, passando a se considerar incapazes de estudar e aprender, seja por "burrice", seja por "falta de força de vontade"(ROSENBERG, 1984, p. 20).

Como afirma ENGUITA (1989), a escola trata os indivíduos como sujeitos isolados, força-os a agirem de forma individualista, ignorando sua pertinência a grupos sociais específicos, a subculturas particulares.

> " (...) A escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtém as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações

> sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar".
> (ENGUITA, 1989, p. 193).

Outros professores das escolas pesquisadas colocam no sistema ou nas condições internas da própria escola a maior responsabilidade pelo fracasso escolar.

> " Atribuo o fracasso escolar como culpa do próprio sistema" (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Os professores só se preocupam em jogar a matéria e dar prova, e o resultado é o conceito"
> (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " As causas são várias, mas como causas principais podemos citar: a realidade escolar que não vai de encontro às expectativas dos alunos, a falta de interesse do aluno e a falta de preparação didática do professor"
> (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel).

> " Além dos problemas sócio-econômicos, é preciso que os professores sejam sensíveis à importância de se respeitar o nível de maturidade intelectual da criança"
> (E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de

Alcântara Pimentel)

" Falta de vagas nas escolas, professor mal remunerado, além do desinteresse do aluno"
(E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" A escola não está preparada para receber os alunos pobres (de baixo nível). Os objetivos da escola não vão ao encontro dos objetivos do aluno. O que ele aprende na escola não tem nada a ver com seu dia a dia. Falta material didático, falta apoio por parte da família e por parte dos governantes.
O professor é mal remunerado, sem preparo, sobrecarregado e é visto pelo aluno como um inimigo que só faz cobrança. Há desinteresse por parte de todos.
Parte do fracasso escolar pode ser atribuído ao fator social.
Muitas crianças saem da escola porque precisam trabalhar para sustentar a família. A escola não tem horário adequado para atender esses alunos. E assim, o fracasso da escola pública torna-se mais evidente a cada dia que passa"
(E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

" A crise econômico-social afeta a vida familiar, destrói os princípios fundamentais (Educação, nível cultural, boas maneiras).
O modelo educacional deveria mudar porque está ultrapassado, incentivar a cultura, desenvolvimento cultural na sala de aula. Deveria ser um curso intensivo, ou seja, o aluno não deveria ficar só um período na escola e também desenvolver outras atividades na

> própria escola, como por exemplo, cursos profissionalizantes"
> (E.E.P.G. Raul Vieira Luz).

ROSENBERG, analisando a responsabilidade da escola na divisão de classes sociais, na confirmação de previlégios, tece importantes considerações:

> " O que está em jogo é a responsabilidade da sociedade muito mais que a da escola.
> Atribuir todas as culpas à escola implica relegar a último plano os mecanismos de exploração capitalista, dissimular o funcionamento da sociedade como um todo, transformar a escola no Grande Inimigo. O problema é levar a escola a participar com seus próprios meios do projeto de transformação da sociedade e não renunciar, não considerá-la como uma instituição fundamentalmente viciada, não esquecer tudo quanto ela foi até o presente.
> (...) A escola é um local onde se encontram forças contraditórias, o que já faz parte do capitalismo. Ela não é o feudo da classe dominante, mas o terreno de luta entre a classe dominante e a classe dominada, entre forças progressistas e as forças conservadoras.
> Ela reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente um aparelho ideológico do Estado e uma ameaça à ordem estabelecida. Ainda que inserida num sistema mais amplo, possui uma relativa autonomia dentro desse sistema.
> (...) Embora seja fortemente determinada pelo sistema social no qual se insere, a escola também representa um espaço para a inovação, que irá repercutir nesse mesmo sistema social. A constatação de que a escola não é o

> principal motor da transformação social não deve encobrir a perspectiva de uma atuação transformadora no interior da escola".
> (ROSENBERG, 1984, p. 29-30)

É, pois, do interior da escola que poderão surgir os movimentos inovadores, com profundas repercussões em sua organização.

O caminho não é, pois, o de imputar o fracasso ao aluno mas, ao contrário, o de se caminhar para a construção dessa nova escola, com uma nova relação de poder, compromissada com o acesso e permanência das crianças das camadas populares, com um ensino de qualidade que assegure a estas crianças a aquisição das aprendizagens básicas necessárias à sua participação política e cultural na sociedade.

Apesar das diferenças constatadas no perfil geral dos docentes e no perfil sócio-econômico dos discentes, nas duas escolas objeto da presente pesquisa, não foram evidenciadas, pela análise do discurso dos professores, diferenças significativas em sua maneira de perceber e conduzir o processo avaliativo.

Quer na escola central, cuja clientela pertence e um nível sócio-econômico médio e cujos professores têm maior experiência profissional, quer na escola periférica, cujos alunos são de um nível sócio-econômico mais baixo e cujos professores têm uma menor experiência docente, a prática avaliativa releva-se, pela análise do discurso dos professores,

unesp

classificatória, rotuladora de alunos, controladora de condutas sociais, arma para definir trajetórias de vida, instrumento de seletividade escolar e social.

Essas características da prática avaliativa, apreendidas pela análise do discurso docente, representam a tendência dominante. Entretanto, não se caracterizou total homogeneidade nas formas de perceber e conduzir o processo avaliativo.

Essa heterogeneidade, essas contradições, essa luta entre forças mais progressivas e conservadoras, no interior da escola, poderiam representar o espaço para uma reflexão crítica da avaliação e, por extensão, o repensar de uma nova proposta de escola, uma vez que a avaliação é apenas um sintoma, traduzindo a totalidade de problemas que se evidenciam na escola e na própria sociedade em que esta se encontra inserida.

É interessante indagar o "porque", apesar das condições particulares do aluno e do corpo docente, as diferenças em conceber e conduzir o processo avaliativo, nas duas escolas pesquisadas, não tenham sido significativas.

Isto poderia ser aclarado pela reflexão de que a prática avaliativa nas escolas não seria condicionada pelas características concretas do alunado e do corpo docente, sendo mais o reflexo de uma concepção de educação, escola e sociedade.

A reflexão crítica sobre a avaliação e a escola deveria, pois, necessariamente, incidir sobre as concepções e fundamentos teórico-filosóficos que suportam o processo

avaliativo e a própria concepção de educação, possibilitando a ultrapassagem da direção política autoritária e excludente que vem assumindo a avaliação e a educação na escola pública hoje.

CAPÍTULO IV

DA PRÁTICA AVALIATIVA

O enfoque básico da nossa análise irá incidir sobre as provas bimestrais, visto serem as mesmas o principal instrumento de avaliação utilizado na prática concreta dos professores.

Mesmo considerando, eventualmente, os resultados de tarefas, chamadas orais, redações, seminários, observação do comportamento dos alunos em classe etc, conforme expectativas do professor, a prova bimestral continua ocupando uma posição de relevo no processo avaliativo.

Entretanto, ao previlegiar as provas bimestrais em nossa análise da prática avaliativa, não estamos endossando a excelência desse instrumental.

Sabemos que a prova, realizada em momentos especiais do calendário escolar, seguindo normas e rituais formalmente pré-estabelecidos, acaba avaliando o aluno apenas por aquele momento da prova, desvirtuando o verdadeiro sentido da avaliação que deve ser contínua, processual, acompanhando o cotidiano da sala de aula, o processo de construção do conhecimento

pelo aluno.

Ademais, as provas pressupõem, como afirma SOUZA (1991), uma clientela homogênea, estabelecendo as mesmas condições para classes heterogêneas, desconsiderando as especificidades culturais, os contextos de vida dos educandos. O ritual das provas acaba por gerar nos docentes um descompromisso com o processo ensino-aprendizagem, enfatizando a nota, a rotulação, a classificação do aluno.

Entretanto, os instrumentos de avaliação, como afirma SOUZA(1991), não representam o aspecto básico do processo avaliativo. O mais importante é a concepção de educação, de ensino, de sociedade, que suporta esse processo. Assim, o fundamental é superar a indignidade pedagógica de decidir o destino social do aluno com meia dúzia de provas, é direcionar esses instrumentos a novos objetivos, isto é, ao compromisso pedagógico com a aprendizagem do aluno e não com o autoritarismo.

Apesar dessas considerações, não podemos fugir à evidência de serem as provas bimestrais a principal fonte de coleta de dados em que se baseia o professor para ajuizar o rendimento de seus alunos.

Limitando a extensão da análise, procuramos colocar toda a ênfase sobre o potencial dessas provas bimestrais para avaliar objetivos de ordem mais elevada, como: compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento. Para este fim, tomamos como referencial a taxionomia dos objetivos cognitivos de BLOOM(BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1983).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nosso principal objetivo foi o de ajuizar a coerência entre o que se pretende avaliar, por meio dessas provas, e as metas estabelecidas pelo professor em sua Proposta de Ensino, isto é, a relevância dos dados coletados em relação às metas propostas.

> " Se queremos formar indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade; criadores, capazes de buscar soluções para os problemas dessa realidade, para saber se estamos atingindo essas metas ou em que aspectos estamos falhando, temos que usar instrumentos que captem o alcance dessas formas de pensamento" (MEDIANO, 1987, p.18).

Esses instrumentos podem ser tanto subjetivos como objetivos, visto que ambos possuem, igualmente, potencialidade para avaliar o alcance de objetivos cognitivamente mais complexos.

Como afirma MEDIANO (1987, p.19).

> " É comum observar-se uma polarização nas discussões sobre instrumentos no que se refere às questões objetivas e subjetivas. Os adeptos destas criticam aquelas, alegando que elas não medem adequadamente os objetivos de nível mais alto. Tal opinião pode estar embasada em amostras de itens mal elaborados. `E sabido que por mais objetivo que seja o item, como é o caso das questões de múltipla escolha, pode

> medir objetivos de análise, síntese e julgamento, caso tenha sido elaborado para tal".

GATTI (1987), comentando a escassez de profissionais bem preparados, com base para uma reflexão sobre os fundamentos lógicos e metodológicos dos testes objetivos, assim se expressa:

> Isto levou (...) à identificação, no senso comum, de prova objetiva com "teste de cruzinha", quando se sabe que a maioria das formas que podem assumir as questões objetivas não são as de múltipla escolha e que, dominados os fundamentos da técnica, a criação de novas formas é uma questão de exercício dessa competência no trato de conteúdos específicos. Em qualquer das formas que uma questão objetiva possa assumir, é possível verificar a capacidade de raciocínio, de análise, de pensamento crítico e de outras características complexas de que se reveste a aprendizagem humana" (GATTI, 1987, p. 35).

`E, pois, de fundamental importância, a consideração da competência técnica do professor na elaboração das provas. Uma perspectiva crítica não exclue, antes pressupõe, o rigor, a precisão dos dados coletados.

De fato, "a reação ao tecnicismo levou-nos ao outro lado do pêndulo e os estudantes julgam que adquirir uma competência técnica, na elaboração de instrumentos, é voltar ao tecnicismo tão criticado. Mas se adotamos a concepção de que a

finalidade última da avaliação é a tomada de decisão, como podemos basear uma decisão acerca da vida de um aluno ou de uma turma num instrumento que não é digno de confiança? "(MEDIANO, 1987, p. 19).

A competência técnica do professor na elaboração de instrumentos de avaliação é, pois, de suma importância. Só assim esses instrumentos poderão avaliar os objetivos a alcançar, com confiança e validade.

Porém, além da formação técnica, é também necessária, na construção de instrumentos " uma visão crítica (...), ao lado de um razoável conhecimento da realidade educacional" (GATTI, 1987. p.35).

Concordamos com MEDEIROS (1987) quando afirma a necessidade da utilização de instrumentos variados, tanto subjetivos quanto objetivos, no processo avaliativo. Quando se tem metas amplas e complexas a alcançar, é importante essa diversificação de instrumentos. Assim, se os testes objetivos são importantes na avaliação de determinados objetivos, os trabalhos e redações, que viabilizam a expressão clara e lógica do pensamento, são também da maior importância.

Nossa análise, entretanto, estará centrada nas provas bimestrais. Para este fim procuramos reunir, nas duas escolas pesquisadas, uma amostragem representativa das provas aplicadas. Assim, selecionamos, aleatoriamente, na E.E.P.S.G.Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel, treze provas bimestrais, representativas das áreas que compõem o Núcleo Curricular Comum,

a saber: três provas de Português, três provas de Ciências, duas de História, três de Geografia e duas de Matemática. Na E.E.P.G. Raul Vieira Luz, adotamos o mesmo procedimento, selecionando duas provas de Português, duas de Matemática, duas de Ciências, uma de Geografia e uma de História.

Consideramos desnecessária uma amostragem maior uma vez que, por uma pré-análise, constatamos a grande homogeneidade na elaboração das referidas provas.

1- Análise da Prática Avaliativa na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel.

1.1- Área de Português

1.1.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

A proposta de Ensino dos professores de Português, elaborada coletivamente pelos seis docentes da área, resume-se a um elenco de conteúdos, distribuídos por séries e bimestres, não fazendo quaisquer referências a metas e objetivos a serem alcançados .

Assim, essa Proposta de Ensino parece ter sido elaborada no sentido de simples atendimento às exigências burocrático-administrativas da instituição escolar.

Aliás, o simples elenco de conteúdos não chega nem mesmo a se constituir em Proposta de Ensino.

Nota-se total ausência de um trabalho de grupo, no sentido de articulação dos docentes da área em torno de compromissos coletivamente assumidos.

Como afirma FUSARI (1992, p.2) " a realização do trabalho coletivo não supõe a existência de profissionais que atuem lado-a-lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns".

Por outro lado, a ênfase no elenco de conteúdo, deixa-nos entrever a valorização do conteúdo pelo conteúdo, desvinculado de uma visão crítica de educação, de homem, de sociedade, de um compromisso com as necessidades e interesses da camada majoritária da população escolar.

1.1.2- Provas Bimestrais

1.1.2.1- 1a.Prova - Avaliação de Português - 6a.Série

Questões

1- Diga a classe gramatical de todas as palavras abaixo:
   a) O segundo aluno é meu irmão.
   b) Eu comprei isto na loja.

2- Qual o sujeito das frases:
   a) Durante o diálogo vovó e neta desmonstraram inteligência.
   b) Os jovens e os adultos dialogam.
   c) Assistiu-se a bons filmes.
   d) No inverno, venta constantemente.

e) Vendi minha bicicleta.
f) O nosso ponto de vista foi aceito.
g) Os conselhos foram aceitos.
h) Entenderam a situação.

1.1.2.2- 2a.Prova - Avaliação de Português - 8a.Série.

Questões

1- Classifique os períodos compostos por coordenação:
a) Na vida tudo é interessante, dia chove, dia faz sol.
b) Deu-se o sinal, entramos em classe e respondemos à chamada.
c) Ela suava, logo, estava cansada.
d) Nossas idéias coincidem, portanto, podemos nos unir.
e) Pedro estuda mas não aprende.

2- Classifique os períodos compostos por subordinação:
a) O homem era alegre com os amigos, embora chorasse em seu interior.
b) O professor entretia as crianças com bons divertimentos, se elas fossem dóceis.
c) A criança ria tanto, que as lágrimas lhe rolavam pelo rosto.
d) Quando chego, todos me olham admirados.
e) A realidade não é tão bela, como é a do sonho.

3- Circule o núcleo do sujeito.
a) Uma bondosa senhora chamou a atenção da neta.
b) A atenta neta resolve questionar a avó.
c) Os conselhos e exemplos foram seguidos.
d) A nona resolveu tomar uma atitude.

4- Retire das frases o que se pede:
a) Gato escaldado tem medo de água fria.
(Três substantivos, dois adjetivos)
b) `E de todos aqueles que usam viseiras.
(pronome indefinido - pronome demonstrativo).
c) Só meus amigos pensam por mim.
(pronome possessivo- preposição)

1.1.2.3- 3a.Prova - Avaliação de Português - 5a.Série.

Questões

1- Leia a poesia abaixo:
A criança olha,
para o céu azul.
Levanta a mãozinha
quer tocar o céu.

Não sente a criança
Que o céu é uma ilusão,
Crê que a mão alcança
Quando o tem na mão.

a) De quantos versos é composta a poesia?
b) Quantas estrofes há nesta poesia?

2- Que são versos?

3- Dê a definição de estrofe.

4- O que são antônimos?

5- Dê antônimos das seguintes palavras:
claro- depressa-
frio- emcima-
limpo- verdade-

6- Complete com viagem ou viajem:
a) Papai disse: desejo que vocês ..... bem.
b) Maria fez uma ..... para o Canadá.

c) A ..... de Paulo foi muito boa.
d) Quero que todos ....., disse papai.

7- Dê o significado das seguintes palavras:
sideral-
planeta-
ficção

8- O que são substantivos? Dê três exemplos:

9- O que é frase?

10- Coloque as palavras em ordem alfabética:
classe - corrigir - carteiras - chegar - ciência - vivo.

Nas provas elaboradas pelos docentes de Português da E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel nota-se a preocupação primordial com a gramática e a ortografia, ignorando o fato de que

> "(...) quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua (usá-la em processos reais de comunicações) não se confunde com trabalhar com a língua (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e muito menos se confunde com falar sobre a língua."
> (Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1o. Grau - Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, 1988, p.21).

As habilidades cognitivas requeridas para a solução das questões propostas nas provas são as de conhecimento e compreensão.

Segundo BLOOM e outros (1983) " a expressão " objetivos de conhecimento "(...) implica na lembrança ou reconhecimento de elementos específicos de um assunto" (BLOOM e outros, 1983, p. 155).

Conhecimento têm aqui a acepção de memória.

Para BLOOM e outros (1983) lembrar está ligado a situações em que o aluno é solicitado a fornecer uma resposta a uma questão formulada, enquanto reconhecer significa selecionar entre aternativas oferecidas. Entretanto, a distinção não é assim tão simples; pois, " se o aluno escolhe uma resposta entre as várias que lhe são oferecidas - seja ela a correta ou não - ele está se lembrando de alguma coisa. Poder-se-ia também dizer que quando o aluno dá uma resposta (...) ao invés de escolher entre fontes oferecidas (...) ele está reconhecendo as respostas apropriadas entre todas que lhe vêm à cabeça" (BLOOM outros, 1983, p. 159).

O conhecimento é a categoria mais baixa do domínio cognítivo. Ela envolve desde a evocação ou reconhecimento de termos (terminologia) e de fatos específicos, que BLOOM designou por "conhecimento de específicos", à evocação ou reconhecimento de convenções, seqüencias, tendências, critérios, metodologia (conhecimento de modos e meios de tratar com específicos), de princípios, generalizações, teorias e estruturas

(conhecimento de universais e abstrações).

Conforme afirmam BLOOM e outros (1983), os testes publicados, bem como os elaborados pelos professores, previlegiam as questões para testar o conhecimento, em detrimento de questões dirigidas à compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento. Os itens de conhecimento podem motivar os alunos a se empenhar em uma aprendizagem decorativa e na verbalização, se o ensino não enfatizar e não houver avaliação de capacidades cognitivas mais complexas.

A compreensão representa o entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação escrita, oral ou simbólica.

Como afirmam BLOOM e outros (1983).

> " A principal consideração relativa aos objetivos de compreensão é ver se os alunos podem ir além dos objetivos do conhecimento - que são altamente específicos - alcançando o entendimento (Henry, 1946). Se o aluno pode transformar, interpretar e extrapolar a partir de mensagens que lhe são apresentadas, ele foi além da simples verbalização do conhecimento".
> (BLOOM e outros (1983, p. 166).

Os itens elaborados com o objetivo de avaliar compreensão supõem situações diferentes das trabalhadas em classe ou das constantes no livro didático.

Assim,

> " Se se pede ao aluno que transforme exatamente na mesma situação em que foi ensinado a transformar, ele pode trabalhar muito mais ao nível de conhecimento do que ao nível da compreensão".
> (BLOOM e outros, 1983, p.165)

> "(...) Com iténs que usam os mesmos princípios e permitem ilustrações idênticas, a resposta correta do aluno provavelmente será mais uma função de recordação do que da habilidade generalizada de transformação"
> (BLOOM e outros, 1983, p.166).

O critério para a construção da taxionomia de BLOOM, no tocante aos objetivos de ordem cognitiva, é o da complexidade crescente. Assim, cada categoria é construída a partir das habilidades que estão abaixo dela e é, assim, cognitivamente mais complexa.

> " Para o nível de compreensão, o aluno não deve apenas repetir, mas "compreender" o que aprendeu, pelo menos sufucientemente para parafraseá-lo ou afirmá-lo de outra forma. Traduzir uma língua (tal como francês) para outra, ou apresentar em palavras informações contidas numa figura ou num gráfico, é um tipo especial de paráfrase e é também compreensão".
> (VARGAS, 1977, p.131).

A compreensão envolve três operações distintas, muito inter-relacionadas, a saber: transformação, interpretação e extrapolação.

> " A de ordem mais baixa é a transformação na qual o conceito ou mensagem conhecidos são expressos em palavras diferentes ou em outro tipo de simbologia.
> (...) O segundo nível de compreensão é a interpretação. Esse comportamento ocorre quando, por exemplo, um aluno pode ir além do mero reconhecimento das partes de uma comunicação ... e percebe as interrelações entre as partes.
> (...) O terceiro nível de compreensão é a extrapolação. Nesta categoria espera-se que o receptor de uma comunicação vá além da comunicação literal e faça inferências acerca das conseqüências ou amplie, de modo perceptível, as dimensões temporais, a amostra, ou o assunto".
> (BLOOM e outros, 1983, p.164).

Procedendo à análise das quatro provas de Português, elaboradas pelos professores da área, relativamente às habilidades cognitivas requeridas para a solução das questões propostas, tecemos as seguintes considerações:

1a.Prova - As questões 1(um) e 2(dois) pressupõem que os alunos sejam capazes de identificar os conceitos de classes gramaticais e de sujeito nos exemplos elencados:

Em princípio, pressupondo que sejam exemplos

realmente originais, não trabalhados em classe ou constantes do livro didático, envolvem habilidades cognitivas de conhecimento e compreensão.

Como afirma VARGAS, 1974, p.131), referindo-se à compreensão de conceitos:

> "(...) um objetivo ao nível da compreensão tenderá a solicitar que o aluno dê seus próprios exemplos do conceito ou diga se o conceito aplica-se ou não a novos exemplos".

2a. Prova- Igualmente, as quatro questões propostas, relativas a períodos compostos por coordenação, subordinação, núcleo do sujeito e classes gramaticais pressupõem a identificação desses conceitos, por parte do aluno, nos exemplos constantes da prova, envolvendo habilidades cognitivas de conhecimento e compreensão.

3a.Prova- Das dez questões propostas, as de número 1(um), 5(cinco), 7(sete) e 8(oito) pressupõem habilidades cognitivas de conhecimento e compreensão, envolvendo a identificação dos conceitos de verso, estrofe, antônimos, significados de palavras, nos exemplos elencados na prova ou solicitando do aluno seus próprios exemplos do conceito.

Já as demais questões, enfocando a grafia correta de palavras, a solicitação direta de uma definição ou enunciado

comprometem-se com a simples testagem de conhecimento (objetivos de conhecimento, na acepção de BLOOM).

Não pudemos analisar a coerência entre as metas e objetivos da Proposta de Ensino e o que realmente se "avalia" através das provas bimestrais, pela ausência de objetivos e metas na proposta desses professores.

Entretanto, a ênfase nos enfoques gramaticais e ortográficos nos itens das provas leva-nos a perceber o comprometimento desses docentes, desde a 5a.série, com o "falar sobre a linguagem", com as atividades metalinguísticas que, diretamente, nada tem a ver com o processo efetivo de produção e interpretação de textos.

> "(...) o fato de não saber o que é sujeito, não distinguir nome de verbo, ou não identificar uma oração subordinada substantiva completiva nominal coordenada sindética aditiva à subordinada anterior, nada disso a impede (desde muito criança) de fazer corresponder suas expressões às estruturas explícitas da língua que usa, de compor sintaticamente as diversas categorias gramaticais, de construir períodos complexos.
> Enfim, de usar eficazmente a linguagem nos processos reais de comunicação".
> (Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa - 1o.Grau - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988, p.22)

Evidentemente, conforme expressão de ILARI (1986), a aprendizagem da escrita, o domínio da variante culta, continuam sendo objetivos fundamentais, legítimos. Entretanto, não é com o empaturramento metalinguístico da gramatica tradicional que propiciaremos ao educando o domínio da variante culta.

O uso da língua em situações reais de comunicação, a melhoria do desempenho linguístico dos escolarizados parece não estar sendo a prioridade da escola, especialmente no tocante às crianças pertencentes a classes econômica e socialmente menos favorecidas.

> "(...) limitadas em sua capacidade de expressar-se e de interferir socialmente pela produção de textos, quando não reduzidas ao silêncio"
> (Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa - 1o. Grau - Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, 1988, p.4)

1.2.- Área de Matemática e Desenho Geométrico.

1.2.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos.

Como na área de Português, a Proposta de Ensino eleborada coletivamente pelos quatro professores da área, restringe-se a itens de conteúdo, distribuídos por séries e bimestres, sem quaisquer alusões a objetivos e metas denotando,

igualmente, a ausência de compromissos coletivos, a inexistência de uma verdadeira Proposta de Ensino.

1.2.2- Provas Bimestrais

1.2.2.1- 1a. Prova - Avaliação de Desenho Geométrico - 7a.Série.

Questões:

1- O que é?
   a) semi- reta
   b) segmento de reta

2- O que significa a indicacão $\overleftrightarrow{AB}$?

3- Defina:
   a) segmentos consecutivos
   b) segmentos colineares

4- Quais são as posições relativas de duas retas?
   $\overrightarrow{AB}$ e $\overleftarrow{AB}$

5- Defina:
   a) raio
   b) corda
   c) diâmetro

1.2.2.2- 2a. Prova - Avaliação de Matemática - 5a.Série

Questões

Efetue as operacões:

1) $\frac{1}{2} \times \frac{5}{8} =$

2) $\frac{7}{8} \times \frac{3}{2} =$

6) $\frac{7}{2} - \frac{3}{1} =$

7) $\frac{3}{5} - \frac{2}{7} =$

3) $\frac{5}{4} \times \frac{1}{3} \times \frac{4}{7} =$

4) $\frac{3}{4} + \frac{1}{2} =$

5) $\frac{2}{5} + \frac{3}{} =$

8) $\frac{3}{4} : \frac{2}{5} =$

9) $\frac{5}{1} : \frac{2}{3} =$

10) $\frac{7}{3} : \frac{4}{7} =$

Na 1a. Prova, formulada pelos docentes de Matemática da E.E.P.S.G. Capitão Profírio de Alcântara Pimentel, os itens propostos vinculam-se a objetivos de conhecimento, com solicitação direta de definições e enunciados. A ênfase recai sobre a reprodução memorística de conteúdos.

Na 2a. Prova, os itens propostos referem-se a "efetuar operações". Assim, foram elaboradas dez questões relativas à multiplicação, adição, subtração e divisão de frações.

Em princípio, as respostas a essas questões perecem sugerir competência cognitiva de aplicação, isto é, capacidade de aplicar princípios e generalizações a novos problemas e situações. Evidentemente, esta capacidade pressupõe conhecimento e compreensão dos princípios e generalizações a aplicar.

"Por "princípio" entendemos uma afirmação a respeito de um processo ou relação que descreve uma verdade fundamental ou uma lei aceita e utilizada pelos estudiosos de um campo.

(...) Por generalização entendemos afirmações gerais ou inferências que resumem um corpo de informações que podem ser aplicadas a novas situaçõès" (BLOOM e outros, 1983, p.178-179).

Para caracterizar a habilidade cognitiva de aplicação exige-se que os problemas e situações propostos sejam novos.

> "(...) Não será um novo problema ou situação se for exatamente igual a outros resolvidos em classe, exceto nas quantidades e símbolos utilizados(como Matemática e Física).
> Não será um novo problema ou situação se for exatamente igual ao resolvido em classe com apenas alguns nomes novos ou outras pequenas alterações em relação à forma original"
> (BLOOM e outros, 1983, p.177).

Como as operações com frações, propostas na prova de Matemática, estão longe de caracterizar um problema novo, visto já terem sido objeto de treinamento em sala de aula e terem sido apresentadas como operações isoladas, desvinculadas de um contexto problematizado, consideramos que a solução de tais questões vincula-se a simples respostas memorísticas de evocação de regras, à memorização de soluções.

A ausência de objetivos e metas nas Propostas de Ensino dos docentes da Área de Matemática inviabilizou a análise da coerência entre tais metas e objetivos e a proposta avaliativa das provas elaboradas.

1.3- Área de Ciências Físicas e Biológicas.

1.3.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos.

A Proposta de Ensino na área de Ciências Físicas e Biológicas também se prende ao elenco de conteúdos, por séries e bimestres, tendo sido elaborada pelos dois professores da área.

Embora haja omissão de metas e objetivos gerais, são especificados objetivos operacionais, por série e por bimestre.

Analisando os objetivos operacionais propostos, constatamos que, em sua totalidade, estão inseridos na categoria cognitiva denominada por Bloom de "objetivos de conhecimento", pressupondo a evocação ou reconhecimento de conceitos, características, enfim, de elementos específicos dos assuntos trabalhados em aula. Alguns desses objetivos envolvem habilidades de manuseio de materiais de laboratório. (ANEXO 2)

1.3.2- Provas Bimestrais

1.3.2.1- 1a. Prova - Avaliação de Ciências - 5a. Série

Questões

1- Quando o ar é rarefeito?

2- Como se encontram as partículas de ar dentro de uma bola de futebol?

3- O que acontece com o ar quando aquecemos?

4- Como se mede a pressão do ar?

5- O que se entende por altitude?

6- O que acontece com a pressão quando aumenta a altitude?

7- Qual o nome do aparelho que mede a pressão atmosférica?

8- Como Torricelli construiu o 1o. Barômetro?

9- Faça uma comparação entre quantidade de ar e pressão.

10- Para que serve o gás ozônio?

1.3.2.2- 2a.Prova - Avaliação de Ciências - 6a.Série

Testes

1- São doenças causadas por vírus:
( ) caxumba, poliomielite, malária
( ) caxumba, malária, doença de Chagas
( ) caxumba, poliomielite, gripe
( ) caxumba, gripe, malária

2- Bactérias em forma de bastonete:
( ) cocos
( ) bacilos
( ) espirilos
( ) vibriões

3- O causador da maleita é:
( ) barbeiro
( ) anófeles
( ) aedes
( ) mosca

4- O transmissor da doença de Chagas é:
( ) anófeles
( ) barbeiro
( ) aedes
( ) mosca

5- Relacione:

(1)sarampo	( ) inflamação da glândula parótida
(2)caxumba	( ) provoca redução das defesas do organismo
(3)aids	( ) inflamação das membranas que envolvem o cérebro.
(4)meningite	( ) olhos lacrimejantes, manchas brancas na boca, febre e depois manchas vermelhas
	( ) inflamação da glândula tireóide.

Questões

1- Como uma pessoa adquire a doença de Chagas?

2- Qual o sintoma mais sugestivo da malária?

3- Por o vírus é um parasita obrigatório?

4- Quais os tipos de bactérias?

5- Que importante método de combate às bactérias, foi descoberto por Pasteur?

6- O que são bactérias aeróbias? E patogênicas?

7- O que é um bacteriófago? Represente o seu ciclo.

8- Quais são os processos de reprodução de uma esponja? Explique-os.

9- Esquematize uma esponja e indique suas partes.

1.3.2.3 - 3a. Prova - Avaliação de Ciências - 6a. Série

Questões

1- Como se chama o processo contínuo de retirada e devolução de elementos químicos?

2- O que aumenta com as indústrias e a queima de combustíveis fósseis?

3- O que acontece com o ciclo da água?

4- Para que serve o ozônio?

5- O que a fotossíntese produz?

6- Onde encontramos a maior parte do carbono na Terra?

7- De que depende a sobrevivência da Biosfera e de cada ser vivo?

8- O que é nitrificacão?

9- O que acontece com o gás carbônico no nosso planeta?

10- O que é nitrogênio?

Todos os itens da 1a. Prova de Ciências foram elaborados em forma de questões abertas, previlegiando a evocação memorística dos conteúdos ministrados em aula, consubstanciando-se em avaliação de conhecimento, segundo a acepção de Bloom.

A segunda prova, elaborada em itens de escolha, perguntas seguidas de alternativas, implica no reconhecimento dos elementos específicos de um assunto.

Assim, nos itens de escolha, competiria ao aluno escolher uma resposta entre várias que lhe são oferecidas. Ao escolher, ao reconhecer, ele estaria se lembrando, isto é,

evocando a resposta correta.

As questões de escolha propostas nessa prova avaliam, igualmente, conhecimento de conteúdo, na acepção de memorização.

A quinta questão da 2a. prova foi elaborada por pareamento, também pressupondo o reconhecimento memorístico da resposta correta.

As últimas dez questões da 2a. Prova foram elaboradas em forma de questões abertas, envolvendo habilidades cognitivas de conhecimento, na acepção de memória, para a sua solução.

A 3a. Prova, elaborada em itens de questões abertas pressupõe, igualmente, a evocação de respostas, tais como desenvolvidas em classe e explicitadas no livro didático.

1.4- Área de História

1.4.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

A Proposta de Ensino de História específica como objetivo geral da disciplina:

> " Formar no aluno o senso de responsabilidade, de conscientização e compreensão de que o estudo da História tem papel de grande valor em sua educação para que ele possa, através da reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, participar conscientemente na construção do amanhã"

Tal objetivo pressupõe, certamente, uma assimilação crítica da matéria, a formação do aluno como sujeito consciente, capaz de refletir sobre a realidade social, analisar criticamente o momento presente e participar conscientemente na construção do amanhã.

Por outro lado, a proposta curricular para o Ensino de História - 1o.Grau da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo (1992), que orienta a prática docente, enfatiza a importância da reflexão pelo aluno sobre suas experiências vividas, possibilitando a alteração do ponto de vista do senso comum, estabelecendo novos ângulos para a percepção e compreensão do mundo que se vive, levando o aluno a se perceber como sujeito de processos mais amplos, permitindo-lhe assumir uma outra postura diante da História.

A ênfase no desenvolvimento do espírito crítico é, pois,evidente tanto no objetivo geral da proposta de História dos professores da E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel como nas colocações da Proposta Curricular para o Ensino de História - 1o. Grau da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, pressupondo o desenvolvimento no aluno de habilidades cognitivas de compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento.

1.4.2- Provas Bimestrais

1.4.2.1- 1a. Prova - Avaliação de História - 8a. Série

Questões

1- Cite os três movimentos que marcaram o início da Idade Moderna.

2- Quais foram os países que mais se destacaram nos descobrimentos?

3- Quem foi Fernão de Magalhães?

4- O que foi o Renascimento?

5- Por que Galileu Galilei quase foi queimado na fogueira pela Inquisição?

6- Quais foram as principais características do Renascimento?

7- O que eram as indulgências combatidas por Martinho Lutero?

8- Quem foi Martinho Lutero?

9- O que sabe sobre a mão de obra explorada nas colônias espanholas?

10- Como foi usada por Portugal e Espanha a riqueza que extraíram das colônias?

1.4.2.2- 2a. Prova - Avaliação de História - 5a. Série

Questões

1- Quando os franceses chegaram ao Brasil? Como se chamava sua colônia?

2- Qual a razão fundamental da invasão francesa no Brasil?

3- Por que a Espanha proibiu suas colônias de fazer comércio com os holandeses?

4- Como reagiram os holandeses diante dessa proibição?

5- Quais foram os lugares invadidos pelos holandeses no Brasil?

6- O que é droga do sertão?

7- Quem foram os principais interessados na droga do sertão? O que fizeram para explorar essa droga?

8- O que eram as bandeiras?

9- Por quem eram compostas as bandeiras?

10- Por que foi enviado ao Brasil o Conde João Maurício de Nassau?

As duas provas de História, elaboradas pelos professores da E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel, em forma de questões abertas, enfatizam a avaliação de objetivos de conhecimento, previlegiando a evocação memorística de conteúdos.

Nota-se total incoerência entre o objetivo geral da Proposta de Ensino desses professores, previlegiando a assimilação crítica da matéria ministrada, a reflexão sobre o momento presente tendo em vista a participação consciente dos alunos na construção do amanhã e o enfoque memorístico das provas avaliativas, previlegiando a evocação de conteúdos, no mesmo nível de exatidão e discriminação dos desenvolvidos em sala de aula.

1.5- Área de Geografia

1.5.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

A proposta de Geografia destaca como objetivo geral da disciplina:

> " Integrar o educando ao meio, desenvolvendo a compreensão das relações sociedade-espaço e a reflexão para perceber um mundo em transformação e tomar posição diante dele"

Há, portanto, a priorização do desenvolvimento da compreensão do espaço produzido pela sociedade na qual vivemos hoje, da análise crítica de um mundo em transformação, da postura consciente de educando frente a esse mundo, pressupondo o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento.

1.5.2- Provas Bimestrais

1.5.2.1- 1a. Prova - Avaliação de Geografia - 6a. Série.

Questões

1- O que é poluição?

2- O que é tecnologia?

3- No que se baseia a sociedade moderna ou industrial?

4- Como viviam os povos da América do Norte e da Austrália?

5- A que se deve as diferenças de paisagem nas diversas partes do planeta?

6- Explique o pequeno desenvolvimento da sociedade pré-industrial.

7- Quando o espaço reflete na sociedade?

8- Quais são os principais povos do período pré-industrial ainda existentes?

9- O que acontece quando a sociedade é desigualmente dividida?

10- Na época do império Romano o espaço geográfico era semelhante ao atual?

1.5.2.2- 2a. Prova - Avaliação de Geografia - 5a. Série

Questões

1- Por que a terra é importante para nós?

2- Quais são os movimentos da terra?

3- Por que foram criados alguns pontos de orientação?

4- Como é formada a Rosa dos Ventos?

5- Onde ficam os pontos colaterais?

6- O que é constelação?

7- Quais são as conseqüências do movimento de rotação?

8- O que é órbita?

9- Qual a constelação mais famosa do Brasil?

10- Quais as conseqüências do movimento de translacão?

1.5.2.3- 3a. Prova - Avaliação de Geografia - 7a.Série

Questões

1- O que é Biogeografia?

2- De que maneira o clima influi na vegetacão?

3- O que é um vegetal hidrófilo?

4- Como é formado o solo e qual sua função para as plantas?

5- Quais os tipos de solo?

6- Por que num mesmo tipo de clima existem vegetais diferentes?

7- O que é o ótimo ecológico?

8- O que é solo orgânico?

9- O que é solo aluvial?

10- O que é solo eluvial?

As provas de avaliação de Geografia eleboradas pelos docentes da área da E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel foram formuladas, igualmente, em termos de questões abertas, pressupondo a evocação memorística de conteúdos ministrados em aula (objetivos de conhecimento).

Nota-se também na área de Geografia, total falta de coerência entre o objetivo geral enunciado na Proposta docente, envolvendo compreensão das relações sociedade-espaço, reflexão sobre o mundo em transformação, postura consciente do aluno frente a esse mundo, e o caráter memorístico das provas avaliativas.

2- Análise da Prática Avaliativa na E.E.P.G. Raul Vieira Luz

2.1- Área de Português

2.1.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

O objetivo geral especificado na proposta conjunta dos professores é o de :

> " Criar condições do aluno expressar-se corretamente oralmente e por escrito, revelando domínio da ortografia e pontuação adequadas nas orações e nas produções"

A ênfase recai, portanto, no uso correto da língua, destacando o valor instrumental da ortografia e da pontuação.

Certamente, a melhoria do desempenho linguístico dos alunos extrapola a simples correção ortográfica e gramatical, possibilitando-lhes uma desenvoltura de línguagem, o assumir a palavra, o produzir textos criativos e adequados às mais variadas situações de suas vidas.

2.1.2- Provas Bimestrais

2.1.2.1- 1a. Prova - Avaliação de Português - 5a. Série

Questões

1- Escreva ao lado se é frase ou oração:
   a) Puxe a cortina.
   b) Brincadeira
   c) Fogo!
   d) Pegou fogo!
   e) Atirei o pau no gato.

2- Identifique e classifique o sujeito em simples, composto e oculto.
   a) Eu e ele conversamos.
   b) Ela voltou.
   c) Eu olhei.
   d) Saíram eles e o piloto.
   e) Mexi na poltrona.
   f) Surgiram risos, vexames e comentários.
   g) Voa alto.

3- Escreva nos parênteses:
(SS)- Sujeito Simples SC (Sujeito oculto) e OSS (Oração sem sujeito).
   a) Faz Frio.
   b) Maria e Cristina viajaram.

c) Existem motivos de sobra para isso.
d) `E noite.
e) Houve aquela disputa.
f) Choveram sorrisos.

4- Classifique:
a) O sol é astro. Sujeito simples
Verbo de ligação
Predicativo do sujeito
b) João é rico. Sujeito simples
Verbo de ligação
Predicativo do sujeito.
c) As meninas andam alegres.
Sujeito simples
Verbo de ligação
Predicativo do sujeito

5- Classifique:
a) Papai ouvia músicas.
Sujeito
Verbo Transitivo direto
Objeto direto
b) Procurei a chave. Sujeito
Verbo Transitivo direto
Objeto direto

2.1.2.2- 2a. Prova - Avaliação de Português

Questões

1- Quais são os termos essenciais da oração?

2- Responda sim ou não:
a) Toda oração é frase.
b) Toda frase é uma oração.

3- Como se classifica o sujeito?

4- Quais são os principais verbos de ligação?

5- O que é verbo transitivo direto e indireto?

6- Identifique o sujeito das orações:
   a) Nasci dia 10 de Maio.
   b) Comigo vieram as crianças.
   c) Silêncio! Gritou irritado o professor.
   d) O professor e os alunos saíram da classe.
   e) Fala-se muito de esporte.

7- Identifique o objeto indireto.
   a) Saímos do cinema tarde.
   b) O filme agradou a todos.
   c) Obedeça aos professores.
   d) Trabalhava no centro da cidade.
   e) Gosto de pessoas sinceras.

8- Identifique o objeto direto:
   a) Os navios percorrem os mares.
   b) Ontem visitamos nossos tios.
   c) Tentamos encontrar a carteira.
   d) A primavera embeleza os campos.

9- Diga se o verbo é intransitivo ou transitivo direto.
   a) As águas finalmente baixaram.
   b) Ninguém o reconhecia.
   c) As árvores secaram.
   d) Estude bem suas lições.
   e) Saudamos os amigos.
   f) A dinamite explodiu.

10- No texto "Felicidade" qual a conclusão de autor a respeito da felicidade.

A 1a. Prova de Português elaborada pelo docente da E.E.P.G. Raul Vieira Luz consta de questões relativas à identificação de exemplos de frases e orações, sujeito simples, composto e oculto, verbo de ligação, verbos transitivos,

predicativo do sujeito e objeto direto.

A compreensão dos conceitos é fundamental para essa identificação, pressupondo exemplos novos, não trabalhados em classe ou contantes dos livros didáticos. Somente a compreensão do conceito habilitará o aluno a dizer se este se aplica ou não aos novos exemplos relacionados.

A 2a. prova tem suas cinco primeiras questões elaboradas como questões abertas, solicitando-se do aluno definições e ou informações específicas. Neste caso, a habilidade cognitiva exigida é de conhecimento de termos e de elementos específicos, implicando na simples evocação.

As outras cinco questões conduzem à identificação do sujeito, objeto indireto, objeto direto, verbo intransitivo e transitivo direto nos exemplos elencados.

Exige-se, pois, para as respostas, a habilidade cognitiva de compreensão dos conceitos focalizados.

A última questão da 2a. Prova envolve interpretação da mensagem de um texto. A habilidade cognitiva de compreensão é alí requerida.

A ênfase das questões das duas provas aplicadas recai sobre aspectos gramaticais, coerentemente com o objetivo geral das proposta de ensino que enfatiza o domínio da ortografia e pontuação adequadas nas orações e nas produções, garantindo-se, assim, a correção da expressão oral e escrita.

Também nesta escola periférica, como já ocorreu na E.E.P.S.G. Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel, minimiza-se a

importância do uso da língua em situações reais de comunicação, identificando-se melhoria de desempenho linguístico com correção gramatical e ortográfica.

2.2- Área de Matemática

2.2.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

A proposta de Matemática, elaborada pelos professores da área, evidencia como objetivo geral:

> " Reconhecer a inter-relação entre os vários campos da matemática"

Embora reconhecer uma inter-relação envolva compreensão, consideramos esse objetivo bastante restrito e pobre.

A Matemática, além de fundamentalmente necessária em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade também nos leva a transcender o imediatamente sensível, desenvolvendo o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair, generalizar e projetar.

2.2.2- Provas Bimestrais

1a. Prova - Avaliação de Matemática - 6a. Série

1) Calcule:
   a) -10 - 2 + 5 - 1=
   b) (-6).(-1).(-7)=
   c) (-6): (3)=
   d) (-1) =
   e) (-1) =
   f) (5).[(-6):(-2)]=

2) Calcule:
   a) 15 - [4 - (- 3 + 1)]=
   b) 12 - {5 - 3 + [7 - (-2+1) + 5}=
   c) 2.(-5) - 3(-1+4)=
   d) 8 + (- 3 - 1)=
   e) (-2). (-7) + (-3)=

3) Coloque V ou F:
   a) X = X ( )
   b) f = 0 ( )
   c) 0 = 0 ( )
   d) 0 x X = 1 ( )

2.2.2.2- 2a. Prova - Avaliação de Matemática - 7a. Série

Questões

1- Classifique quanto ao tipo:
   I = inteira 1 = racional
   F = fracionária 2 = irracional

   a) $\frac{x + y}{2}$ =

   b) $\frac{a}{2} + \frac{b}{2}$ =

   c) $\frac{a + 1}{2x}$ =

   d) $\frac{xy}{10}$ =

e) $\frac{3x - x}{3} =$

f) $ax^2 + bx + 2 =$

2- Determine o valor numérico das seguintes expressões algébricas:

a) $2x - 3y + 1$ quando $x = -4$ e $y = -3$

b) $x^2 - 2x + 3x$ quando $x = -\frac{1}{2}$

c) $\frac{x^2 - x}{-y}$ quando $x = 3$ e $y = 25$

d) $(x^2 + y) + (x - y)^2$ quando $x = \frac{1}{2}$ e $y = 1$

e) $\frac{x^2 - 5x + 2}{(x - 5)^2}$ quando $x = 1$

f) $\frac{\frac{1}{x}}{\frac{4}{3}}$ quando $x = 2$ e $y = 4$

g) $\frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$ quando $a=1, b=10, c=9$

As duas provas de Matemática elaboradas pelo docente da área foram organizadas em termos de operações isoladas, descontextualizadas, não representando, na realidade, situações novas para o aluno. Trata-se de operações já trabalhadas em classe, apenas com referenciais quantitativos distintos.

A habilidade cognitiva requerida, pois, para a resposta a essas questões é a de conhecimento, implicando na evocação memorística de regras e memorização de soluções.

Mesmo considerando limitado o objetivo expresso na

Proposta de Ensino do professor da área: "reconhecer a inter-relação de vários campos da Matemática", nem mesmo esse objetivo foi considerado na provas avaliativas aplicadas, essencialmente memorísticas.

2.3- Área de Ciências Físicas e Biológicas

2.3.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

A Proposta de Ensino de Ciências elaborada pelo professor da E.E.P.G. Raul Vieira Luz destaca como objetivo geral da disciplina:

> " Formação intelectual básica do aluno para que ele domine seu meio físico e social".

Tal objetivo reproduz textualmente as orientações da Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde - 1o. Grau da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo (1991), omitindo apenas o complemento final: "e dele participe".

Além do objetivo geral supra citado, a Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde - 1a.Grau da Secretaria do Estado de Educação - São Paulo (1991, p.18) destaca outros objetivos importantes relacionados à compreensão do meio físico e Social pela criança, a saber:

> "(...) Propiciar ao aluno conhecimento e condições que contribuam para que ele:
> - desenvolva a capacidade de observação, o conceito de vida e as noções de espaço, tempo e causalidade (interação)...
> - compreenda a relação entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento econômico e social;
> - compreenda e utilize os procedimentos de investigação, em especial os de caráter científico;
> - perceba as dimensões histórica, social e ética do processo de produção da ciência e tecnologia;
> - analise criticamente o papel da ciência e da tecnologia na real melhoria das condições de vida da população;
> - venha a interferir na realidade visando a melhoria de condições de vida da população".

Esses objetivos consubstanciam, sem dúvida, o domínio sobre o meio físico e social e a intervenção do aluno na realidade, visando sua transformação.

A formação intelectual básica do aluno para o domínio do meio físico e social pressupõe o desenvolvimento no aluno de habilidades cognitivas complexas como: compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento.

2.3.2- Provas Bimestrais

2.3.2.1- 1a.Prova - Avaliação de Ciências - 7a.Série

Questões

1- Qual o maior osso do corpo humano?

2- Quais as principais partes de uma célula?

3- Em que parte da célula fica a matéria genética?

4- Qual a função:
a) dos lisossomos?
b) do sistema de Golgi?
c) da mitocôndrias?
d) dos centríolos?

5- Cite as funções da membrana plasmática .

6- Quanto à presença do núcleo, como pode ser a célula?

7- Qual a unidade para medir o comprimento da célula?

8- Cite as diferenças entre a célula vegetal e a célula animal.

	célula vegetal	célula animal
Parede de celulose		
Grandes vacúolos		
Plastos		
Centríolos		

2.3.2.2- 2a. Prova - Avaliação de Ciências - 5a. Série (Laboratório).

Questões

1- Complete:

Nome	Esquema	Para que serve
Tubo de Ensaio		
Proveta		
Balão de fundo chato		
Copo de Bequer		

2- Cite as etapas do relatório de uma experiência:

3- Coloque V (verdadeiro) F(falso)

( ) Material de vidro quebra com facilidade, por isso devemos ter muito cuidaddo com ele.
( ) É preciso ler com atenção o rótulo de qualquer frasco de reagente antes de usá-lo.
( ) Podemos provar sempre as soluções
( ) Quando diluir ácido com água, primeiro coloca-se a água e depois o ácido.
( ) material combustível deve ficar longe do fogo.
( ) Para aquecer líquidos em tubo de ensaio, usamos uma pinça de madeira para segurá-lo.
( ) Terminada a experiência, os materiais devem ficar espalhados sobre os balcões.

2.4.2.3- 3a.Prova - Avaliação de Ciências - 7a. Série

Questões

1- Conceitue célula.

2- Cite três partes básicas de uma célula.
Dê a função de cada uma.

3- Cite as funções de nutrição.

4- O que é função energética dos alimentos?

5- O que se entende por refeição variada e equilibrada?

6- Quais os principais processos de conservação de alimentos?

7- O que são aditivos alimentares? Por que são utilizados?

8- Quais as desvantagens dos aditivos alimentares em relaçào à saúde humana?

9- Qual a importância da digestão?

10- Cite as principais medidas destinadas a permitir uma boa digestão.

As três provas de Ciências, inclusive a de laboratório, apenas exigem do aluno evocação ou reconhecimento de conteúdos.

Torna-se impossível descobrir qualquer coerência entre essas provas e a " formação intelectual básica" do aluno, constante das metas destacadas pelo docente em sua Proposta de Ensino.

2.4- Área de História

2.4.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

O docente da área de História na E.E.P.G. Raul Vieira Luz destacou como objetivo geral de sua área, na elaboração de sua Proposta de Ensino:

> "" Propiciar ao aluno a busca no passado das origens dos nossos problemas atuais.
> Ter uma visão reflexiva e esclarecida do nosso passado".

Esse objetivo enfatiza a visão reflexiva do passado para uma postura consciente sobre os problemas da atualidade, pressupondo o desenvolvimento no aluno de habilidades cognitivas de compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento.

Por outro lado, a Proposta Curricular para Ensino da História - 1o.Grau da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo (1991) enfatiza, como ponto de partida, a reflexão do aluno sobre experiências vividas, para uma nova e mais crítica percepção do mundo em que vive.

Assim, quer a Proposta docente, quer a Proposta Curricular oficial, enfatizam o desenvolvimento da reflexão, do pensamento crítico do aluno.

2.4.2- Provas Bimestrais

2.4.2.1- 1a. Prova - Avaliação de História - 7a. Série.

Questões

1- Como era o comércio de Creta?

2- Quais as principais características da religião grega?

3- Quais as principais características da sociedade cretense?

4- Qual a principal conseqüência da guerra do Peloponeso?

5- Como foi o desenvolvimento artístico em Creta?

6- Comente a economia de Creta.

7- Quais os principais estilos arquitetônicos usados na Grécia?

8- Como eram os Jogos Olímpicos?

A prova de História, centrada em questões abertas que previlegiam a evocação memorística de conteúdos, não é condizente com o objetivo geral proposto pelo professor da área que pressupõe uma visão reflexiva do passado, uma postura consciente do aluno sobre os problemas da atualidade, implicando no desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento.

2.5- Área de Geografia

2.5.1- Proposta de Ensino - Metas e Objetivos

O objetivo geral proposto pelo professor de Geografia em sua Proposta de Ensino acentua o ajustamento crescente do educando ao meio.

> " Ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de dar ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual do seu desenvolvimento".

Tal objetivo reproduz textualmente o objetivo proposto para Estudos Sociais pelo Parecer No.853/71 do Conselho Federal de Educação, que específica a doutrina e a técnica do currículo da lei 5692/71.

Assim, conforme o texto do Parecer 853/71 do Conselho Federal da Educação, busca-se a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos, focalizando, como ponto de partida, o aqui e agora do mundo em que vivemos, particularmente o Brasil e o seu desenvolvimento, o processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Nota-se a ênfase na integração, ajustamento do indivíduo ao meio, no Brasil atual e no processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Essa consideração da educação escolar como processo autônomo cuja finalidade é preparar o indivíduo para viver na sociedade existente acaba por legitimar os princípios e finalidades a que vem servindo a avaliação escolar, encobrindo o seu sentido ideológico e político.

Considerando-se o momento histórico do Parecer No.853/71, período da ditadura militar, iniciada com o golpe de 31 de Março de 1964 e que só teve seu fim em 1985, podemos mais facilmente interpretar essa ênfase no processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Como afirma GHIRARDELLI (1990) p.165:

> " Assim, o golpe 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituíndo-a pelo desenvolvimento com segurança" a ideologia da segurança nacional da E.S.G.(Escola Superior de Guerra) e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país".

> " As reformas de ensino promovidas no período ditatorial corresponderam a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o

> sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do "desenvolvimento com segurança".
> (GHIRARDELLI, 1990, p.167)

A ditadura militar colocou sob seu controle direto os aparelhos privados de hegemonia (jornais, escolas, sindicatos, partidos, etc), sufocando as organizações da sociedade civil.

Sob sua égide o ensino secundário perde suas características de educação humanística passando a enfatizar conteúdos com elementos utilitários e práticos.

A reflexão cede lugar à eficiência e produtividade.

É, pois, dentro deste contexto que devemos interpretar o objetivo geral proposto para a área de Geografia pelo professora da E.E.P.G. Raul Veira Luz.

Entretanto, estamos mais inclinados a hipotetizar que tenha se tratado de simples cópia de texto legal, amplamente difundido nos livros didáticos da época, e não de uma consciente adesão do docente à ideologia subjacente.

2.5.2- Provas Bimestrais

2.5.2.1- 1a. Prova de Geografia - 7a.Série

Questões:

1- Qual a localização do continente Americano?

2- Quando foi construído o canal do Panamá?

3- O que é istmo?

4- Como é representada a América Anglo-Saxônica?

5- Quais os oceanos que banham o continente americano?

6- Quais as semelhanças existentes entre a América do Sul e a América do Norte?

7- Qual a localização do continente americano?

8- Como é representada a América Latina?

9- Qual a língua dominante na América Latina?

10- Como é formado o continente americano?

A prova de avaliação de Geografia consta de dez questões de resposta aberta, exigindo do aluno apenas o domínio memorístico dos conhecimentos ministrados.

Trata-se, pois, de avaliar objetivos de conhecimento, na acepção de Bloom.

A análise das provas avaliativas das duas escolas pesquisadas levou-nos a constatar que a avaliacão previlegia desmesuradamente a memorização, em detrimento do potencial crítico e criativo do aluno, centrando-se em aspectos eminentemente quantitativos.

Assim, a avaliação resume-se em uma simples troca em que o professor atribue uma determinada quantidade de pontos por aquilo que o aluno é capaz de evocar ou reconhecer do conteúdo ministrado em classe. O aluno, por sua vez, memoriza o conteúdo, no mesmo nível de exatidão e descriminação em que foi desenvolvido pelo professor.

A incoerência básica entre um discurso formal crítico e uma prática autoritária, constatada pela inadequação entre o objetivo geral da Proposta de Ensino de vários docentes, principalmente das áreas de História e Geografia, implicando em desenvolvimento da reflexão, de pensamento crítico, pressupondo habilidades cognitivas mais complexas, e o caráter memorístico das provas avaliativas, precisa ser analisada.

Podemos hipotetizar que a elaboração da proposta de Ensino desses professores tenha se constituído em simples procedimento formal-burocrático, não pressupondo a adesão consciente dos docentes às metas alí propostas.

Fica evidente, portanto, pela análise das provas, que a avaliação tem sido comprometida apenas com o resultado, o produto, descurando-se de seu compromisso com o processo ensino-aprendizagem.

Como afirma LUCKESI (1991, p.100) "não basta "saber" os conteúdos , importa o exercício de pensar com eles e a partir deles".

Vivenciamos na escola pública a pedagogia do exame. Trabalhamos a prática escolar em função desse exame, cuja conseqüência próxima é a nota, redundando na promoção ou retenção do aluno. Os professores, o diretor, os pais, os alunos são polarizados pela prova, pelo exame, minimizando sua atenção ao processo ensino-aprendizagem.

A avaliação, assim entendida, estática, classificatória, reveste-se em mecanismo de seletividade social, em estrutura de poder cujo fim é o de discriminar alunos, negando-lhes o acesso ao conhecimento elaborado, marginalizando culturamente os já socialmente marginalizados.

Assim, a avaliação assume a posição, o lugar especial por onde a escola reproduz a sociedade.

CONCLUSÃO

Procuramos no desenvolvimento deste estudo, evidenciar e discutir os siginificados de qualidade dos fenômenos avaliativos observados no contexto de duas escolas de 1o.Grau, tendo por base a análise do discurso docente em entrevistas inestruturadas e a análise das provas avaliativas aplicadas nas diferentes áreas curriculares, ajuizando-se a coerência entre as habilidades cognitivas requeridas para a solução das referidas provas e as metas e objetivos estabelecidos pelos professores em suas Propostas de Ensino.

O referencial teórico utilizado, consubstanciado nas matrizes epistemológicas positivista e crítica, enfocando os estudos teóricos mais significativos sobre educação e avaliação, possibilitou-nos um aprofundamento na análise dos dados coletados nos discursos docentes e na prática avaliativa.

Pela análise de conteúdo do discurso docente e das provas de avaliação evidenciou-se não serem significativas as diferenças nas maneiras de perceber e conduzir o processo avaliativo nas duas escolas, objeto deste estudo, apesar de se constituirem unidades bem diferenciadas: uma escola central, com

clientela modal de nível sócio-econômico médio, contando com docentes com maior experiência profissional e uma escola periférica, com clientela modal de baixo nível sócio-econômico, contando com uma equipe docente com menor experiência docente.

Evidenciou-se, portanto, que a prática avaliativa não está diretamente relacionada às características do alunado e da experiência profissional dos docentes de uma unidade escolar. Sendo uma atividade socialmente determinada, prende-se mais às funções atribuídas pela sociedade à escola, num determinado momento histórico.

Assim, o discurso da maioria dos docentes, nas duas escolas pesquisadas, revelou-se compromissado com uma avaliação de tipo classificatório, com o uso da avaliação como forma de controle de condutas sociais, como arma política para definir trajetórias de vida dos alunos, constituindo-se em instrumento de legitimação da seletividade e discriminação pedagógica dos já discriminados social, econômica e culturalmente.

Entretanto, não houve total homogeneidade por parte do corpo docente, na percepção e condução do processo avaliativo.

O discurso de uma minoria de professores apresenta-se mais comprometido com uma avaliação de tipo diagnóstico, previlegiando o sentido pedagógico da avaliação, a identificação de desvios em relação aos objetivos visados, a intervenção no processo pedagógico, a fim de garantir um ensino mais efetivo, a aquisição das aprendizagens previstas para todos os alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Com relação à prática avaliativa pudemos apreender, pela análise das provas bimestrais das diferentes áreas curriculares, que o enfoque é eminentemente memorístico, cabendo ao aluno a simples reprodução do conteúdo ministrado em aula e ao professor a atribuição de pontos pela quantidade de elementos que o aluno é capaz de evocar ou reconhecer.

Analisando-se a coerência interna entre as habilidades cognitivas requeridas para a solução das provas bimestrais de avaliação e os objetivos propostos nos projetos de ensino dos professores constatamos que, mesmo aqueles docentes que previlegiam metas e objetivos de desenvolvimento de reflexão, criticidade e conscientização acabam por avaliar, na prática concreta das provas aplicadas, apenas a memorização de conhecimentos específicos.

Tal distorção pode ser facilmente explicada. Os objetivos e metas propostos nos planos de ensino constituem intenções formais, simples atendimentos às exigências burocráticas da instituição. O que rege, na realidade, a prática avaliativa ná escola como um todo é a concepção de educação, escola e sociedade, socialmente determinada.

A heterogeneidade de percepção e pontos de vista no tocante a avaliação, identificada nos discursos docentes, evidencia, entretanto, o conflito existente de forças mais conservadoras e mais progressistas no interior da escola, podendo representar um espaço de questionamento e reflexão em direção a uma nova concepção de qualidade política de ensino, comprometida

com a transformação social.

Entretanto, o redimensionamento da avaliação numa perspectiva crítica não pode ser feito de formas isolada. Como afirma SOUZA (1991), a avaliação representa um sintoma que traduz a totalidade dos problemas da escola. Portanto, qualquer aperfeiçoamento do processo avaliativo deverá passar pela revisão da proposta curricular da escola como um todo. Os problemas de avaliação estão relacionados com a proposta que direciona a prática docente, com as relações de trabalho definidas pela escola, com o tipo de hierarquia e poder construídos na escola, enfim, com a orientação pedagógica que dirige as decisões de avaliação.

É preciso que os educadores, pela reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, sob a liderança de um intelectual orgânico, seja ele o supervisor, o diretor ou outro elemento da equipe escolar caminhem para a contrução de uma nova escola, com uma nova relação de poder, cuja função seria a de possibilitar a amplas camadas da população a apropriação do saber historicamente acumulado e sua superação dialética, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade.

É preciso tornar crítica a atividade existente, a prática pedagógica, desenvolvendo o hábito de refletir coletivamente sobre os problemas surgidos na prática escolar, abrir espaços no contexto das escolas para que se possa iniciar a crítica do senso comum, contida na atividade dos professores e na própria prática avaliativa. Assim, partindo das condições

concretas da prática docente dos educadores, propiciar meios para a construção de um conhecimento crítico que lhes permita intervir na realidade, redirecionando sua prática pedagógica.

No bojo da discussão do redirecionamento crítico da prática avaliativa na escola pública ressaltamos a necessidade de se recuperar, na prática concreta, a função pedagógica da avaliação, dirigida ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, ultrapassando a direção política excludente que ela vem assumindo na escola hoje.

Na escola pública a preocupação centra-se sobre a avaliação e não sobre o processo ensino-aprendizagem. Com sua função hipertrofiada, destacada de seu compromisso com o processo pedagógico, a avaliação acaba por constituir-se em um fetiche eficaz que domina e gera medo.

Assim, de prática autoritária, arma política legitimadora de um processo de seletividade e discriminação centrada na aprovação e retenção dos alunos, deve a avaliação assumir a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, viabilizando o diagnóstico das dificuldades e problemas que impedem o aluno de adquirir as aprendizagens propostas e intervindo no processo pedagógico, quando necessário, a fim de garantir a todos os alunos o domínio das aprendizagens fundamentais.

É preciso, igualmente, que se busque uma articulação, uma coerência interna, no processo pedagógico, entre objetivos, conteúdo, procedimentos de ensino e avaliação.

unesp

Assim, se temos por objetivo o desenvolvimento da autonomia do educando, a apreensão crítica do conhecimento natural e social tendo em vista a compreensão de si mesmo e do mundo e a intervenção na realidade numa perspectiva de transformação, poderíamos indagar: que conteúdos, que procedimentos de ensino, que propostas avaliativas seriam coerentes com tais objetivos?

Em relação aos conteúdos, o fundamental é que sejam significativos em relação às metas propostas.

`E preciso destacar, entretanto, que a cultura instuticionalizada e dominante pode funcionar no sentido de legitimar interesses de grupos específicos.

Como afirma GIROUX (1988, p.42): "... ao invés de considerar o conhecimento como objetivo, como algo a ser meramente transmitido aos estudantes, os professores podem demonstrar como o mesmo é contruído, por um processo seletivo de ênfases e exclusões".

Ressaltada a não neutralidade dos conteúdos podemos afirmar, entretanto, que eles representam ferramentas culturais, cuja apropriação é imprescindível para a luta social que objetiva a transformação das estruturas.

Os conteúdos ministrados serão mais significativos, contribuindo para uma ação transformadora, quanto mais conseguirem identificar e efetivar os vínculos entre a prática educativa escolar e a prática social global, visto ser esta o ponto de partida de chegada de toda ação pedagógica.

unesp

Os procedimentos de ensino empregados em sala de aula devem ser, igualmente, coerentes com os objetivos propostos e com os procedimentos avaliativos empregados.

Segundo LUCKESI (1991, p.103):

> " O importante não é seguir esta ou outra sequência de recursos metodológicos, mas saber utilizar-se deles da forma mais inteligente possível, de modo que nossos educandos recebam, assimilém, apliquem e inventem soluções para situações conhecidas e desconhecidas, adquirindo suporte para a independência e a reciprocidade."

A organização do processo de ensino deve viabilizar, pois, a recepção dos conteúdos sócio-culturais, colocando e educando em contato com o saber já elaborado; a exercitação assimilativa dos conteúdos, exercitando as operações em diversas vertentes e em diversos níveis de complexidade e dificuldade, de modo que sejam ativamente internalizados; a exercitação de aplicação, viabilizando a aplicação dos conteúdos internalizados, sob a forma de condutas, em novas e variadas circunstâncias e a exercitação da inventividade, implicando um salto para a inovação.

A recepção dos conteúdos exige a sua exposição, a exercitação de assimilação exige métodos ativos pelos quais os educandos possam tornar propriamente seus os conteúdos expostos, a exercitação de aplicação exige um modo ativo pelo qual o

educando possa ampliar o raio de alcance daquilo que assimilou e a exercitação criativa exige exercícios com problemas novos, que pressupõe a busca de novas informações, novos caminhos, (LUCKESI, 1991 p. 100 a 103).

O processo avaliativo, coerentemente com os objetivos propostos, deve ser de cunho reflexivo, relacional, enfatizando a compreensão crítica, a capacidade de resolver problemas e a criatividade.

Para saber se estamos atingindo as metas propostas de formação de indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade e criadores, capazes de buscar solução para os problemas dessa realidade é preciso, através dos procedimentos avaliativos, conseguir captar o alcance dessas formas de pensamento. (MEDIANO, 1987, P. 18).

O redimensionamento crítico da prática pedagógica e avaliativa sugere ainda.

> "(...) que os intelectuais defendam uma noção de poder cultural que tome, como ponto de partida, as especificidades sociais e hitóricas dos estudantes com quem trabalham. Isto significa lidar com as experiências que os jovens, adultos e outros educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem.
> Significa tornar essas experiências - em suas formas públicas e privadas - objeto de confirmação e debate. Também significa legitimar tais experiências, a fim de investigar como se tornam constitutivas da realidade social. Ao confirmar o capital cultural que dá significado às vidas dos estudantes, os

> intelectuais transformadores podem ajudar a estabelecer as condições pedagógicas nas quais os estudantes se expressam. Tal abordagem também indica as condições pedagógicas necessárias para engajar criticamente as linguagens, os sonhos, os valores e as descobertas daqueles estudantes cujas histórias são, muitas vezes, silenciadas. Neste caso, o poder cultural refere-se à necessidade de trabalhar com e sobre tais experiências."
> (GIROUX, 1988, P. 47-48)

De fato a consideração das especifidades culturais, das experiências e contextos de vida dos educandos é fator fundamental a ser destacado no redimensionamento crítico do processo avaliativo.

Trata-se da coerência externa do processo avaliativo com as condições culturais do educando, decorrentes de sua situação econômica e social.

A discussão coletiva e crítica da prática pedagógica, da prática avaliativa, propiciaria a formação de uma nova mentalidade junto a alunos e a educadores, um posicionamento pedagógico claro e explícito orientador do planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, levando a um redimensionamento crítico da prática concreta nas escolas, que inicialmente estaria nucleada na sala de aula, expandindo-se, de cima para baixo, isto é, da sala de aula para a escola e desta para a sociedade e de dentro para fora, da sala de aula e da escola para a comunidade e para a sociedade civil como um todo. (FERNANDES, 1989), descaracterizando a função autoritária e

excludente da prática pedagógica na escola pública, em direção a uma ação libertadora.

A N E X O

ANEXO 1

ESCALA NÍVEL SÓCIO_ECONÔMICO BASEADA NO PRESTÍGIO SOCIAL DAS OCUPAÇÕES (B. Hutchinson)

Categorias de profissões concentradas em níveis sócio-econômicos.

NÍVEIS	CATEGORIAS DE PROFISSÕES	TIPOS DE PROFISSÕES
I	Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados.	NÃO MANUAIS
II	Profissões liberais. Cargos de gerência ou direção de grandes empresas. Proprietários de empresas de tamanho médio.	
III	Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.	
IV	Ocupações não manuais de rotina ou assemelhados. Supervisão de trabalho manual ou ocupações assemelhadas.	MANUAIS
V	Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	
VI	Ocupações manuais não especializadas.	

Escala de Hierarquia de Prestígio das Profissões

NÍVEL I

Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados.

- Almirante ou equivalentes
- Banqueiro
- Brigadeiro ou equivalentes
- Coronel ou equivalentes
- Desembargador
- Deputado
- Diplomata
- Diretor superintendente de grande companhia (inclusive Banco) com 100 subordinados ou mais.
- Dono de empresas comerciais ou equivalentes, com 50 empregados ou mais.
- Fazendeiro com 50 empregados ou mais
- General ou equivalentes
- Industrial com 100 ou mais empregados
- Senador

NÍVEL II

Profissões Liberais. Cargos de Gerência ou direção de grandes empresas. Proprietários de empresas de tamanho médio.

- Advogado (que advoga)
- Agrônomo
- Capitão ou equivalentes
- Coletor Estadual
- Coletor Federal
- Delegado de Polícia
- Dentista
- Diretor de Repartição Pública
- Dono de Cartório. Tabelião
- Dono de Empresas comerciais ou equivalentes com até 49 empregados.
- Dono de empresa jornalística
- Dono de hotel de tamanho grande.
- Engenheiro Arquiteto.
- Fazendeiro com 10 até 49 empregados
- Fiscal de Renda Estadual
- Gerente de Banco
- Gerente de empresa comercial de tamanho grande
- Industrial com 30 até 99 empregados
- Juiz

- Major ou equivalentes
- Médico
- Prefeito
- Promotor
- Professor Universitário
- Tenente Coronel ou equivalentes.

NÍVEL III

Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agro-pecuárias - etc.

- Agente de Correio (chefe de Agência)
- Aviador civil
- Bibliotecário
- Caixa Bancário
- Chefe de escritório ou de Seção em repartição pública
- Chefe de Pessoal
- Chefe de Secretaria
- Contador. Contabilista ou Guarda-Livros.
- Corretor de Imóveis com mais de 3 empregados

- Despachante com mais de 3 empregados
- Dono de empresas comerciais ou equivalentes com menos de 10 empregados
- Dono de hotel de tamanho médio
- Dono de farmácia de 2 a 5 empregados
- Dono de máquina de café com até 5 empregados
- Escrivão de Cartório
- Farmacêutico diplomado
- Industrial ou dono de fábrica com menos de 30 empregados.
- Jornalista. Repórter
- Oficial de Marinha Mercante
- Oficial Maior de Cartório
- Pastor Protestante
- Professor Primário. Diretor de Escola primária
- Professor secundário. Diretor de Escola Secundária. Delegado Regional de Ensino. Inspetor de Ensino.
- Protético com 1 ou mais empregados
- Publicitário (escritório de propaganda comercial).
- Químico Industrial (sem curso superior).
- Recepcionista de grande firma

- Representante de Firma Comercial de 1 a 10 empregados.
- Tenente ou equivalentes
- Tesoureiro
- Tipógrafo (diplomado).
- Vereador.

NÍVEL IV

Ocupações não manuais de rotina ou assemelhadas. Suprevisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.

- Arredentário de fazenda de 1 a 10 empregados.
- Bancário. Auxiliar de escritório
- Caixa de Firma Comercial
- Chefe de Estaçào de Estrada de Ferro
- Chefe de trem
- Corretor de Imóveis com pelo menos 1 empregado
- Cozinheiro de restaurante.
- Datilógrafo
- Empreiteiro de construção
- Escrevente de Cartório
- Escriturário

- Escrivão de Polícia
- Fiscal de Prefeitura. (Fiscal de Feira)
- Fiscal de transporte coletivo
- Inspetor de polícia
- Locutor
- Músico
- Ourives
- Protético (sem empregado)
- Radialista
- Radiotelegrafista
- Relojoeiro
- Revisor
- Sargento
- Sitiante com pelo menos um empregado
- Técnico de laboratório, de farmácia e outros.
- Técnicos práticos
- Técnico em propaganda (empregado)
- Telegrafista
- Viajante comercial

NÍVEL V

Ocupações manuais especializadas e assemelhadas

- Almoxarife
- Alfaiate
- Barbeiro
- Cabeleireiro
- Carpinteiro
- Cobrador de ônibus
- Comerciário
- Conferente
- Chapeleiro
- Desenhista
- Dono de bancas de jornais e revista
- Dono de pensão
- Dono de quitanda
- Dono de olaria
- Eletricista
- Encanador
- Feirante
- Ferreiro
- Fotógrafo
- Funileiro
- Inspetor de alunos
- Maquinista

- Marceneiro
- Mecânico
- Militar não graduado, incluindo Cabo
- Motorista
- Operador de cinema
- Pedreiro
- Pintor
- Sapateiro
- Seleiro
- Serralheiro
- Técnico de T.V., de rádios
- Vidraceiro
- Zelador de edifício

NÍVEL VI

Ocupações manuais não especializadas

- Barqueiro
- Carregador
- Carroceiro
- Coletor de lixo
- Dono de charrete
- Entregador
- Foguista

- Guarda noturno
- Lavrador ou trabalhador rural (empregado volante).
- Lustrador
- Pescador
- Poceiro
- Porteiro
- Servente de pedreiro
- Tintureiro (empregado)
- Vendedor de repartição.

A N E X O 2

Objetivos de Ciências Físicas e Biológicas - EEPSG Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel.

5a. série

1o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Conhecer o material de laboratório;
2o. Descrever as funções desse material;
3o. Definir e justificar o conceito de matéria;
4o. Estabelecer distinção entre propriedades gerais e específicas da matéria;
5o. Conhecer a estrutura da matéria;
6o. Reconhecer a importância do estudo do universo;
7o. Reconhecer o sol como fonte de energia indispensável à nossa vida;
8o. Identificar as características das camadas da atmosfera;
9o. Apresentar alguns exemplos que provem a existência do ar;
10o. Dar exemplos que demonstrem que o ar ocupa espaço e tem peso;
11o. Conhecer a composição do ar. Realizar experimentos que comprovem a existência dos gases: oxigênio e gás carbônico;

Habilidades

1o. Manusear adequadamente os materiais de laboratório, evitando acidente;
2o. Manuseio da balança, comparação de massas.

2o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Definir pressão atmosférica;
2o. Identificar a variação da pressão atmosférica;
3o. Citar diferentes aplicações do ar comprimido;
4o. Comparar pressão atmosférica com altitude;
5o. Comparar pressão atmosférica com temperatura;
6o. Comparar temperatura do ar e altitude;
7o. Identificar a formação dos ventos;
8o. Estabelecer a influência do vento na evaporação;
9o. Identificar massas de ar;
10o. Conhecer os principais instrumentos de medida das condições atmosféricas;

11o. Identificar os elementos constituintes da água e suas propriedades;
12o. Reconhecer as aplicações das propriedades da água pelo homem;
13o. Identificar mudanças de estados físicos da água;
14o. Enumerar os vários tipos de água;
15o. Identificar os efeitos da água na natureza;
16o. Explicar porque a água é solvente universal.

3o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Conhecer a inter-relação entre a formação dos diversos componentes da Terra;
2o. Diferenciar as camadas da Terra;
3o. Observar os diferentes tipos de rochas;
4o. Estabelecer diferenças e semelhanças entre os tipos de solos;
5o. Descrever a importância de se conhecer o tipo de solo ideal para a cultura de determinadas plantas;
6o. Identificar medidas de correção ou de prevenção de esgotamento do solo, bem como de sua erosão;
7o. Citar as riquezas encontradas no sub-solo brasileiro;
8o. Descrever a função das rochas;
9o. Reconhecer e dar nome para as principais rochas usadas em construções civis em nossa região.

4o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Reconhecer as características primárias e secundárias do homem e da mulher;
2o. Definir Ecologia;
3o. Identificar os impactos ambientais;
4o. Identificar a importância do ar para os seres vivos;
5o. Verificar os tipos de poluição do ar;
6o. Verificar a importância do solo para os seres vivos;
7o. Identificar poluição do solo;
8o. Verificar a importância da água para os seres vivos;
9o. Verificar poluição da água;
10o. Identificar as relações entre os seres vivos;
11o. Representar graficamente uma cadeia alimentar;
12o. Identificar as relações entre os seres vivos e o ambiente;

6a. Série

Objetivos de Conhecimento

1o. Bimestre

1o. Identificar as transformações que ocorrem com a matéria;
2o. Verificar a circulação dos materiais no ambiente;
3o. Verificar a necessidade de se manter o equilíbrio ecológico;
4o. Identificar as características dos seres vivos;
5o. Identificar as partes de um microscópio;
6o. Dar noções de classificação dos seres vivos.

2o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Caracterizar virus como ser vivo;
2o. Dar as características das bactérias;
3o. Enumerar os processos de combate às bactérias;
4o. Caracterizar o reino Protista;
5o. Identificar as características de fungos;
6o. Verificar a importância dos fungos;
7o. Caracterizar os filos de invertebrados;
8o. Conhecer a evolução dos invertebrados.

3o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Identificar algumas características de vertebrados e reconhecer os principais representantes;
2o. Comparar classes de vertebrados;
3o. Caracterizar as angiospermas;

4o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Classificar os principais tipos de caule, raiz, folha, fruto;
2o. Reconhecer a importância dos vegetais na alimentação;
3o. Identificar as partes de um vegetal superior;
4o. Caracterizar as gimnospermas;
5o. Caracterizar as briófitas;
6o. Caracterizar as pteridófitas;
7o. Reconhecer a existência de plantas tóxicas.

7a. Série

1o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Descrever a estrutura de um ser vivo;
2o. Relatar o histórico da descoberta da célula;
3o. Identificar as várias partes da célula;
4o. Relacionar as diversas partes da célula com suas funções específicas;
5o. Descrever a formação dos tecidos;
6o. Relacionar a variedade de tecidos com suas finalidades;
7o. Caracterizar, através de exemplos, a importância dos alimentos;
8o. Identificar a origem dos alimentos;
9o. Justificar a importância da água para os organismos;
10o. Descrever as transformações dos alimentos;
11o. Identificar as doenças do aparelho digestivo;
12o. Reconhecer a importância das dietas alimentares;
13o. Identificar as doenças transmitidas pelos alimentos.

2o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Identificar os órgãos do aparelho respiratório;
2o. Reconhecer que o funcionamento normal do organismo depende do equilíbrio de funções como: respição, circulação;
3o. Localizar as cavidades, vasos e

válvulas do coração;
4o. Verificar a importância dos vasos sanguíneos nas transfusões de sangue;
5o. Entender a fisiologia do coração;
6o. Enumerar as doenças do aparelho respiratório e circulatório;
7o. Adquirir conhecimento sobre AIDS.

3o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Identificar os órgãos excretores do corpo humano;
2o. Identificar os principais ossos e músculos do nosso corpo;
3o. Reconhecer que as atividades escolares, o esporte, o lazer, o trabalho são fatores na promoção da saúde física e mental.

4o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Reconhecer que os órgãos dos sentidos funcionam como centros coordenadores das funções do corpo;
2o. Localizar as principais glândulas

endócrinas do corpo humano, enumerando suas funções;
3o. Entender a reprodução humana;
4o. Relacionar a reprodução humana com a de outros mamíferos;
5o. Explicar cada tipo de reprodução assexuada;
6o. Explicar o processo da menstruação;
7o. Descrever as principais doenças venéreas;
8o. Conhecer o mecanismo da hereditariedade.

8a. Série

1o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Conhecer a importância da química em nossa vida;
2o. Identificar as etapas do método científico;
3o. Conceituar matéria e enumerar suas principais propriedades;
4o. Conhecer a estrutura atômica;
5o. Reconhecer na tabela periódica as famílias e períodos;
6o. Reconhecer na tabela periódica os metais, não metais, semi-metais e gases nobres;
7o. Caracterizar uma substância simples;
8o. Caracterizar uma substância

composta;

9o. Identificar os estados físicos da matéria;
10o. Verificar as transformações físicas da matéria;
11o. Identificar uma ligação iônica;
12o. Identificar uma ligação covalente.

2o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Conhecer reações químicas;
2o. Conceituar equação química;
3o. Equilibrar equações químicas;
4o. Verificar a conservação da massa em uma reação química;
5o. Verificar a proporção de massa em uma reação química;
6o. Diferenciar soluções eletrolíticas e não eletrolíticas;
7o. Identificar: sal, base, ácido e óxido;
8o. Conhecer noções de química orgânica.

3o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Verificar a presença da Física em nossa vida;

2o. Conceituar mecânica;
3o. Perceber que os conceitos de movimento e repouso dependem do referencial;
4o. Calcular velocidade, tempo e distância;
5o. Conceituar aceleração;
6o. Conhecer os elementos de uma força;
7o. Verificar a existência de forças que paralisam o movimento;
8o. Conhecer os principais tipos de alavancas;
9o. Conceituar trabalho;
10o. Conhecer o funcionamento de um termômetro;
11o. Conhecer a conversão da Escola Celsius para a Fahrenheit e vice-versa;
12o. Conhecer o fenômeno da dilatação térmica.

4o. Bimestre

Objetivos de Conhecimento

1o. Diferenciar onda mecânica de onda eletromagnética;
2o. Conceituar espectro eletromagnético visível;
3o. Identificar ondas infraluminosas;
4o. Identificar ondas ultraluminosas;
5o. Saber que um corpo pode ser eletrizado por atrito;
6o. Conceituar corrente elétrica;
7o. Diferenciar circuito elétrico aberto e fechado;
8o. Conhecer lâmpadas;
9o. Caracterizar choque elétrico;
10o. Enumerar os efeitos fisiológicos de um choque elétrico;
11o. Conhecer as propriedades dos imãs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMOWICZ, Mere. O impacto de um projeto de avaliação iluminativa sobre um sistema educacional. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez e Critério Avaliação, n. 1, p. 48-53, jul./dez. 1980.

ALMEIDA, M R. A avaliação do processo ensino-aprendizagem pressupostos valorativos-um estudo exploratório. PUC/RJ, 1984, Dissertação de Mestrado.

ALTHUSSER, L. Ideologia y Aparatos Ideológicos de Estado. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.

ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional.Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, v.7, n.24, p.9-12, set./out. 1978.

ANDRÉ,M. e MEDIANO, Z.D. Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1o. grau: um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida. PUC/RJ, 1985, Relatório de Pesquisa.

AOKI, T. Interest, knowledge and evaluation: alternative approaches to curriculum evaluation. The Journal of Curriculum Theorizing, v. 6, n. 4, p. 27-44, 1986.

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201p.

BARDIN, Laurence.Análise de Conteúdo. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979 (Persona), 229p.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. L´ école capitaliste en France. Paris: François Maspero, 1971.

BEISEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum.ANDE. São Paulo, n. 1, p. 49-56, 1981.

BORDIEU, P., PASSERON, J.C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1970.

BLOOM, B.S.,ENGELHART, Max D., FURST, Edward J. et al. Taxionomia de objetivos educacionais-domínio cognitivo. Trad. Flávia Maria Sant´ Anna. Porto Alegre: Globo, 1972, 179p.

BLOOM, B.S., HASTINGS, G.T. E MADAUS, G.F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. Trad. Lilian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983, 307 p.

BRADFIELD, G.M. E MOREDOCK, H.S. Medidas e testes em educação. Trad. Eva Nick. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964. 2o. volume, 340 p.

BRANDÃO, C.R. Repensando a pesquisa participante. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, 252 p.

BRITO, N.S.T. Avaliação da aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 6, p. 17-26, jul./dez. 1984.

CALDERA, Alejandro Serrano. Filosofia e Crise: pela Filosofia Latino-Americana. Trad. de Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 1984, 99 p.

CHADWICH, Clifton. Avaliação educacional. Revista Brasileira de Teleducação. Rio de Janeiro: ABT, n. 4, p. 7-37, jan./mar. 1974.

DEMO, P. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 48, p. 67-73, jun. 1984.

_____. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, 78 p.

DIO, R.A.T.D. Avaliação. In: Psicologia e Ensino. São Paulo: Papelivros, 1980, p. 325-345

DOMINGUES, José Luis. O cotidiano da escola de 1o. grau: o sonho e a realidade. PUC/S.P, 1985, Tese de Doutoramento.

_____. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP v. 67, n. 156, p. 512-566, mai/ago. 1986.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 252 p.

ESTEVES, O.P. Testes, medidas e avaliação. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965, 206 p.

ETGES, Norberto. Sociologia da avaliação. Avaliação da aprendizagem: Enfoques Teóricos. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Básicos, p. 45-48, 1983.

FAZENDA, Ivani (org.), FENELON, Dea, MASINI, Elcie et al. Metodologia da pesquisa educacional.São Paulo: Cortez, 1989, 143 p.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Educação comtemporânea) 264 p.

FLEMING, Robert S. Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino. 2. ed. Trad. Marina Couto e Maria Eleonora Brand. Rio de Janeiro: Lidador, Brasília: INL, 1974, 660 P.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 63-67, ago. 1990 (a).

_____. Subsídios para uma reflexão teórica acerca da prática avaliativa. IDÉIAS. São Paulo: F.D.E., n. 8, p. 119-126, 1990 (b).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975, 264 p.

_____. Educação como prática da liberdade.8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, 150 p.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980, 102 p.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES,Sérgio. Sobre Educação (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, v. 1; 132 p.

FUSARI, José Cerchi. A Construção da Proposta Educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. São Paulo: FDE.- Secretaria de Estado da Educação, 1982; 18 p.

GATTI, B.A. Avaliação em sala de aula. Formulação de Objetivos - Avaliação. Secretária de Estado da Educação, São Paulo: DRHU, CENP, p. 40-53, 1977.

_____. Testes e avaliação do ensino no Brasil. Educação e Seleção . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 33-41, jul./dez. 1987.

GEUSS, Raymond. Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt. Trad. Bento Itamar Borges. Campinas, S.P: Papirus, 1988; 160 p.

GHIRARDELLI, JR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério - 2o. grau. Série formação do professor, 240 p.

GIMENO, José S. El curriculum evaluado In El curriculum, una reflexion sobre la practica. Madrid: Ediciones Morato, 1988.

GIROUX, Henry A. Escola Crítica e Política Cultural. 2. ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção Polêmica de Nosso Tempo), 104 p.

GLASER, R. Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes. American Psychologist n. 18, 1963, p. 519-521.

GOLDBERG, M.A.A. e Souza, Clarilza P.S. A Prática da Avaliação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1974. (Coleção educação universitária), 168 p.

_____. (org). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1979,69 p.

GOLDBERG, M.A. Avaliação educacional: medo e poder. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez e Critério Avaliação. n. 1 p. 96-117. jul/dez. 1980 (a).

_____. Avaliação pode ser uma arma.Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez e Critério Avaliação, n. 1, p. 23-47, jul dez. 1980 (b).

_____. Avaliação e currículo como instrumento de intervenção social: uma experiência latino-americana. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez e Critério Avaliação, n. 2, p. 146-151, jan./jun.1981.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo:Civilização Brasileira, 1979.

GRONLUND, Norman E. Elaboração de Testes para o Ensino. Trad. Ingeborg Straike Grunwaldt. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979 (Série Cadernos da Educação), 80 p.

_____. O sistema de Notas na Avaliação do Ensino. Trad. Ingeborg Stracke Grunwaldt. São Paulo: Livraria Pioneira E ditora, 1979 (Série Cadernos de Educação), 76 p.

HARPER, Babette, CECCON, Clauduis, Oliveira, Miguel Darcy et al. Cuidado, Escola! Trad. Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 1980, 120 p.

HEMPEL, Carl G. Filosofia da Ciência Natural. 2. ed. Trad. Plínio Sussekind Rocha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, 142 p.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992, 128 p.

HUTCHINSON, B. Mobilidade e Trabalho. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

ILARI, Rodolfo. O que siginifica ensinar língua materna? Estudos linguísticos. Araraquara, n. 13, p. 207-226, 1986.

JAPIASSU, Hilton. O mito da Neutralidade Científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975, 187 p.

_____. Introdução à epistemologia da psicologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1977, 180 p.

_____. Nascimento e morte das ciências humanas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, 262 p.

KLIEBARD, Herbart M. Burocracia e teoria do currículo In: MESSICK, Rosemary Graves et al. (org.) Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 106-126.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções ciêntificas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo:Editora Perspectiva, 1991; 257 p.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. 4 ed. São Paulo: Busca Vida, 1987,210 p.

____. Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989, 112 p.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, v. 7, n. 24, p. 5-8, set./out; 1978.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. ANDE. São Paulo, n. 10, p. 47-57, 1986, n. 11, p. 47-49, 1986.

_____. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, v. 14, n. 65, 1985.

_____. Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino. Trabalho apresentado como subsídio para simpósio na V Conferência Brasileira de Educação - CBE, Brasília, 1988, 27 p.

_____. Subsídio para a Organização do Trabalho Docente.

IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 11, p. 84-104, 1991.

_____. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 8, p. 71-80, 1990.

LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 43-49, jul./dez. 1987.

_____. Avaliando uma Escola de 1o. Grau. IdÉIAS. São Paulo: FDE, n. 8, p. 94-105,1990.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino), 99 p.

MAC DONALD, James B. Curriculum and human interests In: PINAR, William F., comp. Curriculum Theorizing apud DOMINGUES, José Luiz (1985), p. 353 e ss.

MANACORDA, Marco A. (org.) Marx y la pedagogia moderna, Oikos, Barcelona: Tau Ediciones, 1969.

_____. La alternativa pedagógica. Barcelona: Nova Terra 1976.

MAGER, Robert. Preparing objectives for programmed instruction. Califórnia: Fearin Publishers, 1962.

_____. A formulação dos objetivos de ensino. Trad. M. A. Cosete Ramos e Débora Karam Galarza. Porto Alegre: Globo, 1976, 138 p.

MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez e Critério Avaliação, n. 1, p. 84-95, jul/dez. 1980.

MEDEIROS, E.B. As provas objetivas: técnicas de construção. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1971, 149 p.

MEDIANO, Zélia D. Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 115 p.

_____. Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1o. grau. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 11-20, jul./dez. 1987.

_____. O Professor e o Supervisor Ante a Avaliação da Aprendizagem.IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 8, p. 81-93, 1990.

MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.), BOSI, ALfredo, SAVIANI, Dermeval et al. Filosofia da Educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, 239 p.

MESSICK, Rosemary Graves, PAIXÃO, Lyra e BASTOS, Lilia da Rocha (org.).Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, 162 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de educação e ensino), 119 p.

MORAIS, Regis de (org.) Sala de Aula - que espaço é esse? 5. ed. Campinas - São Paulo: Papirus, 1991 , 136 p.

MOTTA, Fernando C. Prestes.O que é a burocracia. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 (coleção primeiros passos: 21), 112 p.

NILO, Sérgio V. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. In GOLDBERG, M.A. e SOUZA, C. P. (org.)

Avaliação de programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, p. 52-55,

NOGUEIRA, Madza Júlia. Diretor Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 15, p. 57-67, 1992.

NOLL, Victor H. Introdução às medidas educacionais. 2. ed. Trad. Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1975, 508 p.

ORGANIZATION for Economic Co - operation and Development. Schools and quality. Paris: OECD, 1989.

PARLETT, M. e HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In GOLDBERG, M. A. A. e SOUZA, C. P. (org.). Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1972, p. 38-45.

PENTEADO, Wilma M. A. (org.). O modelo de ensino para o domínio. In:Psicologia e Ensino. São Paulo: Papelivros, 1980.

PERRENOUD, P. et al. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.

PERRENOUD, P. La fabrication de l´ excellence scolaire. Genebra - Paris: Lib. Droz, 1984, apud LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 43-49, jul/dez. 1987.

POPHAM, W.J. Como avaliar o ensino.Trad. Luiz Cassemiro dos

Santos. Porto Alegre: Globo, 1976; 160 p.

_____.Criterion - referenced measurement. Englewood Clifts New Jersey: Prentice - Hall Inc., 1978.

RAGAN, William B. Currículo primário moderno. Trad. Ruth Cabral. Porto Alegre: Globo, 1970, 491 p.

RASCHE, Vânia M.M. Fracasso escolar: avaliação e perspectiva Avaliação Educacional: necessidades e tendências. Vitória Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.

REESE, Ellen P. Análise do comportamento humano. Trad. Geraldina Porto Witter. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973, 157 p.

ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. 2. ed. São Paulo: Edição Loyola, 1984 (coleção espaço: 08) , 80 p.

ROSSI, Wagner G. Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980 (Coleção Educação Universitária), 160 p.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documentos Básicos para a Implantaçào da Reforma de ensino de 1o. e 2o.Graus. São Paulo, 200 p.

_____. Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa - 1o. Grau. São Paulo, CENP, 1988, 56 p.

_____. Proposta Curricular parta o Ensino da Matemática - 1o. grau. São Paulo, CENP, 1991, 181 p.

_____. Proposta Curricular para o Ensino de

Ciências e Programas de Saúde . 1o. Grau. São Paulo, CENP, 1991, 66 p.

_____. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1o. Grau. São Paulo, CENP, 1991, 149 p.

_____ . Proposta Curricular para o Ensino de História - 1o. Grau. São Paulo, CENP, 1992, 51 p.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 151 p.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980 (Coleção Educação Contemporânea), 224 p.

_____.Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo), 96 p.

_____. O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira:ANDE. São Paulo, n. 7, p. 9-13, 1984.

_____. A pedagogia histórico - crítica no quadro das tendências críticas da Educaçào Brasileira. ANDE. São Paulo, n. 11, p. 15-23, 1986.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: Stake, R. E. (ed.).Curriculum Evaluation. American Educational Research Association monograph series on evaluation. Chicago: Rand Mc Nally, n. 1, 1967, p. 39-89.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educaçào: ideologia e contra -i-

deologia. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino), 106 p.

_____. Metodologia do Trabalho Científico. 15. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção educação contemporânea. Série metodologia e prática de ensino), 238 p.

SILVA, T.M.N. A construção do currículo na sala de aula. O professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990 (Temas Básicos de Educação e Ensino), 74 p.

SILVA, Z.C. e CALADO, I.H. Avaliação escolar: uma proposta democrática. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, n. 73, p. 12-19.

SILVA, Rose Neubauer, ESPOSITO, Yara Lúcia, SAMPAIO, Maria das Mercês et al. Formação de professores no Brasil:um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundaçào Carlos Chagas; REDUC, 1991, 274 p.

SIPAVICIUS, Nympha A.A. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. São Paulo: EPU, 1987 (Temas básicos de educação e ensino), 77 p.

SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento humano. Trad. João Cláudio Todorov e Rodolfo Azzi. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967, 252 p.

SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista Coimbra: Almedina, 1974.

_____. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Mo-

raes Editores, 1977.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar In PATTO, Maria Helena S. (org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A.Queiroz, 1981, p. 47-53.

SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. Grau: legislaçàо, teoria e prática. Dissertação de Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo. PUC S.P., 1986.

SOUZA, Clarilza Prado (org.), DEPRESBITERIS, Lea, FRANCO, Maria Laura P.Barbosa et al. Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas: S.P.: Papirus Editora, 1991 (Coleçàо Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 177 p.

STAKE, R.E. Setting standards for educational evaluators, Evaluation News, v. 2, n. 2, p. 148-152, 1981.

SUGHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas 3. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

TABA, Hilda. Elaboración del curriculo: teoria y prática. Trad. Rosa Albert Buenos Aires: Troquel, 1974, 662 p.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação) , 107 p.

THORNDIKE, E.L. e HAGEN, Elisabeth. Measurement and evaluation in psychology and education. N.Y.: Jonh Wiley and Sens, 1960.

TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. 3. ed. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974; 119 p.

TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992, 228 p.

VARGAS, Julie S. Como formular objetivos comportamentais úteis. São Paulo: EPU, 1974. (Coleção ciências de comportamento); 193 p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Processo de Avaliação Liberdad Centro de Formação e Assessoria Pedagógica (apostila);s.d.

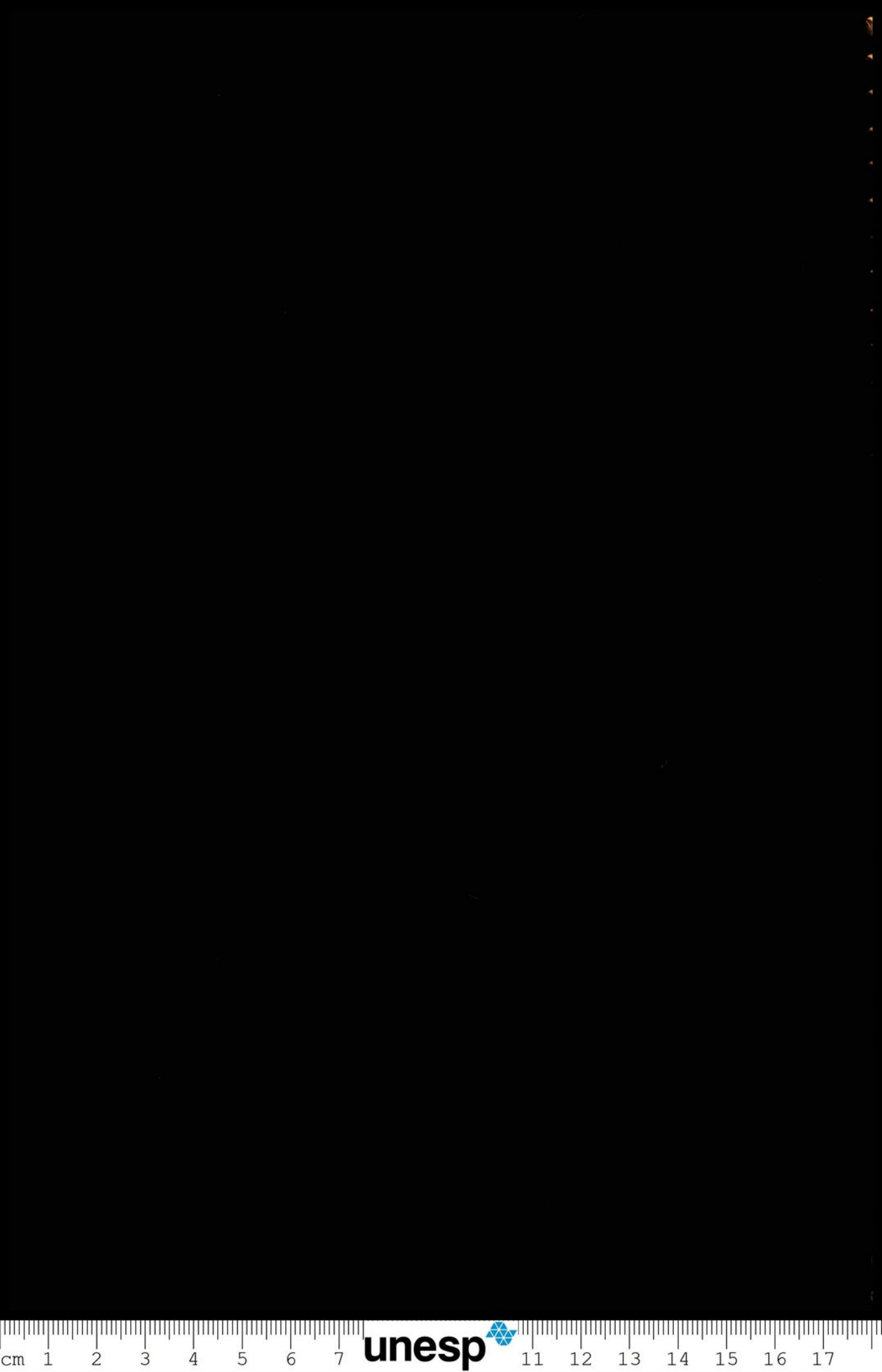
VIANNA, Heraldo Marelim. Testes em educação São Paulo: Ibrasa, 1973, 220 p.

_____. Qualificaçào técnica e construção de instrumentos de medida. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 43-49, jul./dez. 1984.

_____. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas n. 2, p. 5-14, jul/dez. 1980.

_____. Medidas referenciadas a critério - Uma introdução. IDÉIAS. São Paulo: F.D.E, n. 8, p. 145-160, 1990.

ZINDELUCK, R.L. A professora de 1o. grau frente às normas e a prática da avaliação. Rio de Janeiro. PUC/RJ, 1985. (dissertação de Mestrado).


cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17