

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIENCIAS

CLASS.: 379.1 R217a
TOMBO: 516

SVE



A AVALIAÇÃO EM SALAS DE AULAS PÚBLICAS:
BUSCANDO SUA COMPREENSAO

1410000516



HELIA SONIA RAPHAEL



MARILIA

1993

379.1
R217a
516

Tese

HÉLIA SÔNIA RAPHAEL



DEDICATÓRIA

A AVALIAÇÃO EM SALAS DE AULAS PÚBLICAS:

BUSCANDO SUA COMPREENSÃO

que muito sabia sobre o mundo, mas
com pouco saber erudito, que, por is-
to, conseguiu tudo o que fez em sua
vida com muito mais dificuldades, mas
com coragem e decisão.

Aos meus filhos, Sérgio e Paula, razão

de "Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista
como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre - Á-
rea de Concentração: O ensino na
Educação Brasileira.

Orientador:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

"Valeu a pena?"

Tudo vale a pena,

M A R Í L I A

1993

"Alma não é pequena."
(Fernando Pessoa)

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu pai ("in memoriam"), um homem que muito sabia sobre o mundo, mas com pouco saber erudito, que, por isto, conseguiu tudo o que fez em sua vida com muito mais dificuldades, mas com coragem e decisão; e atenção que Aos meus filhos, Sérgio e Paula, razão de minha vida e motivo de minha vontade de existir e avançar. Olheu, pelo crédito que em mim depositou, o que jamais deixarei de me lembrar como uma afirmação de fé no ser humano.

"Valeu a pena?

Tudo vale a pena,

se a alma não é pequena."

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Aos professores: Helena, Itacy, Lafayete, Leonor, Misael e Sonia, pelos conhecimentos que tão bem souberam transmitir, revelando o desprendimento próprio de quem tem o saber;

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Herman Schultz Lacerda Guimarães, companheiro de trabalho, que soube me oferecer sua mão amiga, quando necessário, colaborando de modo que se fizessem as condições necessárias para o meu trabalho;

A Rose e Jovita, que abriram as portas de seu local de trabalho, e me dedicou em todas as fases de elaboração do mesmo, pelo carinho

com que me acolheu, pelo crédito que em mim depositou, o

Ao Prof. Ilmar, que jamais deixarei de me lembrar como uma afirmação de fé no

ser humano. A Profa. Léa Mattos, pelo auxílio nos textos estrangeiros;

A Saleta, responsável pela digitação, pelo zelo profissional que sabe aliar ao seu lado humano, considerada hoje uma amiga querida;

A todos os colegas, professores que participaram comigo do trabalho, pela sua boa vontade, interesse e sinceridade.

Minha gratidão e o reconhecimento do valor que tiveram para a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

Resumo..... 1

Abstract..... 3

Aos professores: Helena, Itacy, Lafayete, Leonor, Misael e Sonia, pelos conhecimentos que tão bem souberam transmitir, revelando o desprendimento próprio de quem tem o saber;

Ao Prof. Herman Schultz Lacerda Guimarães, companheiro de trabalho, que soube me oferecer sua mão amiga, quando necessário, colaborando de modo que se fizessem as condições necessárias para o meu trabalho;

A Rose e Jovita, que abriram as portas de seu local de trabalho, onde obtive todo o apoio e carinho;

Ao Prof. José Humberto Galetti, amigo querido de longa data, pela ajuda na correção de texto;

Ao Prof. Ilton Roberto Manfio, pela atenção que dedicou à correção de cálculos;

À Profa. Léa Zimmerman de Mattos, pelo auxílio nos textos estrangeiros;

A Salete, responsável pela digitação, pelo zelo profissional que sabe aliar ao seu lado humano, considerada hoje uma amiga querida;

A todos os colegas, professores que participaram comigo do trabalho, pela sua boa vontade, interesse e sinceridade.

Minha gratidão e o reconhecimento do valor que tiveram para a concretização deste trabalho.

2.4. História..... 70

SUMÁRIO

Resumo.....	1
Abstract.....	3
Capítulo I	
Introdução.....	5
1. O problema focalizado neste estudo.....	7
1.1. O estudo preliminar e a pro- blemativa evidenciada.....	8
2. Delimitação.....	13
3. Objetivos.....	14
1.1. Provas objetivas.....	116
Capítulo II	
A prática estudada: caminhos metodológi- cos.....	17
1. As escolas investigadas.....	19
2. A obtenção dos dados.....	25
2.1. Contato inicial com os en- trevistados.....	26
2.2. A realização das entrevistas.....	26
3. Tabulação e categorização dos dados.....	32
4. Análise e interpretação dos dados.....	33
1. Nota ou conceito.....	166
Capítulo III	
A avaliação na sala de aula.....	41
1. Avaliação: momento ou processo?.....	49
2. Procedimentos de avaliação.....	56
2.1. Português.....	57
2.2. Matemática.....	62
2.3. Ciências e Programas de Saú- de.....	67
2.4. História.....	70

Capítulo 2.5. Geografia.....	75
3. Valor dos procedimentos de avaliação utilizados.....	78
4. Créditos: avaliação da participa- ção.....	88
5. Onde fica a auto-avaliação?.....	96
Anexo 6. A escola que temos e a que pensamos ter.....	105

Bibliografia.....	222
-------------------	-----

Capítulo IV

A prova: vilã ou boi de piranha?.....	108
1. As provas.....	115
1.1. Provas objetivas.....	116
1.2. Provas dissertativas.....	133
2. O uso da prova.....	136
3. A ideologia da prova.....	144
4. Fundamento epistemológico da prova.	151
5. Vilã ou boi de piranha?.....	155

Capítulo V

A interpretação dos dados obtidos na a- valiação: correção e transformação em conceitos.....	163
1. Nota ou conceito.....	166
2. A outra questão: a média.....	173
3. O mínimo necessário em nossas esco- las.....	180
4. Valores subjacentes à avaliação....	185
5. A teoria, a prática e a lei.....	191

Capítulo VI

A lei, ora a lei... ..	200
------------------------	-----

Capítulo VII

TABELAS

Considerações finais.....	211
Tabela 1. Implicações psicológicas.....	212
2. Implicações sociais.....	214
Tabela 3. Implicações políticas.....	215
Português.....	37
Anexo.....	220
Matemática.....	64
Ta Bibliografia.....	222
de Ciências.....	68
Tabela 5. Natureza e conteúdo das questões de História.....	70
Tabela 6. Natureza e conteúdo das questões de Geografia.....	75
Tabela 7. Forma de apresentação dos instrumentos de avaliação.....	80
Tabela 8. Instrumentos que têm maior peso na menção final.....	81
Tabela 9. Atribuição de créditos.....	89
Tabela 10. Uso de instrumentos de auto-avaliação e incorporação de seus resultados à menção final.....	93
Tabela 11. Peso da prova em relação ao trabalho de sala de aula.....	110
Tabela 12. Inferência sobre o peso da prova e do trabalho de sala de aula.....	112
Tabela 13. Eficiência da prova como instrumento de avaliação escolar.....	113
Tabela 14. Motivos do uso da prova.....	140
Tabela 15. Instrumentos que apresentam o pior desempenho dos alunos.....	153
Tabela 16. Correção de provas.....	169
Tabela 17. Critérios para a atribuição da síntese bimestral.....	174

Tabela 10.	Critérios mínimo essencial ou Menção C...	181
Tabela 11.	Número de instrumentos utilizados por bimestre...	50
Tabela 12.	Natureza e conteúdo das questões de Português...	57
Tabela 13.	Natureza e conteúdo das questões de Matemática...	64
Tabela 14.	Natureza e conteúdo das questões de Ciências...	68
Tabela 15.	Natureza e conteúdo das questões de História...	70
Tabela 16.	Natureza e conteúdo das questões de Geografia...	75
Tabela 17.	Forma de apresentação dos instrumentos de avaliação...	80
Tabela 18.	Instrumentos que têm maior peso na menção final...	81
Tabela 19.	Atribuição de créditos...	89
Tabela 20.	Uso de instrumentos de auto-avaliação e incorporação de seus resultados à menção final...	98
Tabela 21.	Peso da prova em relação ao trabalho de sala de aula...	110
Tabela 22.	Inferência sobre o peso da prova e do trabalho de sala de aula...	112
Tabela 23.	Eficiência da prova como instrumento de avaliação escolar...	113
Tabela 24.	Motivos do uso da prova...	140
Tabela 25.	Instrumentos que apresentam o pior desempenho dos alunos...	153
Tabela 26.	Correção de provas...	169
Tabela 27.	Critérios para a atribuição da síntese bimestral...	174

Tabela 18. Critérios para o mínimo essencial ou Menção C.....	181
Tabela 19. Influência de instrumentos administrativos no critério de avaliação...	197
Tabela 20. Conhecimento, pelo professor, das normas de avaliação contidas no Regimento.....	201
Tabela 21. Definição operacional das menções...	202
Tabela 22. Distinção entre objetivos essenciais e complementares no plano de ensino...	206
Tabela 23. Como os professores avaliam objetivos essenciais e complementares.....	208
definição operacional.....	163

QUADROS

Quadro 1. Distribuição das classes por período	9
Quadro 2. Distribuição de classes de 5 ^a . a 8 ^a . séries por período na Escola A.....	22
Quadro 3. Distribuição de classes de 5 ^a . a 8 ^a . séries por período na Escola B.....	25
Quadro 4. Ficha de auto-avaliação e avaliação pelo grupo.....	103
Quadro 5. Correlação entre conceitos-menções-definição operacional.....	165

A abordagem qualitativa foi o fundamento metodológico do estudo empírico, cujos dados foram obtidos em contato direto com docentes da escola pública. A problemática foi esquematizada em estudo preliminar que se prestou à configuração e delimitação do assunto. Os dados da pesquisa foram obtidos em duas escolas públicas estaduais, através de entrevistas e análise de instrumentos formais de avaliação (provas).

Estes dados foram categorizados em tabelas por assunto, para análise e interpretação. As categorias de análise emergiram dos dados de realidade e se constituíram em quatro: classificação, reprodução, fragmentação e ausência de projeto. Estas categorias nortearam a análise por se fazerem frequentes durante todo o tempo das entrevistas.

Emergem também, RESUMO os obtidos, os quatro focos AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM SALAS DE AULAS. O primeiro PÚBLICAS: TENTANDO SUA COMPREENSÃO sala de aula, as que têm como interlocutor direto o aluno. O segundo foco de problemas é constituído pela prova. O estudo focaliza o problema da avaliação em sala de aula, tendo como ponto de partida a ótica do professor. O objetivo é chegar à representação que os docentes têm das práticas avaliativas, para uma reflexão crítica e uma interpretação à luz das teorias.

O trabalho consta, portanto, de dois aspectos significativos: a apresentação dos dados coletados junto aos professores e a análise destes dados, numa abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa foi o fundamento metodológico do estudo empírico, cujos dados foram obtidos em contato direto com docentes da escola pública. A problemática foi esquematizada em estudo preliminar que se prestou à configuração e delimitação do assunto. Os dados da pesquisa foram obtidos em duas escolas públicas estaduais, através de entrevistas e análise de instrumentos formais de avaliação (provas).

Estes dados foram categorizados em tabelas por assunto, para análise e interpretação. As categorias de análise emergiram dos dados de realidade e se constituíram em quatro: classificação, reprodução, fragmentação e ausência de projeto. Estas categorias nortearam a análise por se fazerem frequentes durante todo o tempo das entrevistas.

Emergem também, dos dados obtidos, os quatro focos de problemas analisados ao longo do trabalho. O primeiro foco se dirige às atividades de sala de aula, as que têm como interlocutor direto o aluno. O segundo foco de problemas é constituído pela prova, o instrumento mais amplamente usado com fins classificatórios. O terceiro foco diz respeito aos critérios de correção e suas implicações no cotidiano. Finalmente, o último foco é baseado na representação que os professores fazem sobre a legislação escolar.

Os resultados encontrados e sua interpretação apontam para uma necessidade de redimensionar conceitos e práticas, sob pena de se manter uma escola desarticulada e em fase desorganizada de reflexão e de decisão.

The qualitative approach was the methodological foundation of the empiric study, whose elements were achieved in direct contact with public school teachers. The problem was scheduled in preliminary study used for the configuration and delimitation of the subject. The elements of the research were obtained in two state public schools through interviews and analysis of formal instruments of evaluation (tests).

These elements were categorized in topic tables for analysis and interpretation. The analysis categories emerged from the reality elements and were constituted in four: classification, reproduction, fragmentation and project absence. These categories guided the analysis once they were frequent during the whole time of interviews.

ABSTRACT

EVALUATION PRACTICES IN PUBLIC CLASSROOMS:

ATTEMPTING ITS UNDERSTANDING

The study focuses the problem of evaluation in classroom, having as the starting point the teacher's concept. The aim is to get to the representation that the teachers have about evaluation practices for a critical reflection and an interpretation in the light of theories.

The work reports, however, two significative aspects: the presentation of collected elements through the teachers, and their analysis in a qualitative approach. school and a disorganized phase of reflection and decision.

The qualitative approach was the methodological foundation of the empiric study, whose elements were achieved in direct contact with public school teachers. The problem was scheduled in preliminary study used for the configuration and delimitation of the subject. The elements of the research were obtained in two state public schools through interviews and analysis of formal instruments of evaluation (tests).

These elements were categorized in topic tables for analysis and interpretation. The analysis categories emerged from the reality elements and were constituted in four: classification, reproduction, fragmentation and project absence. These categories guided the analysis once they were frequent during the whole time of interviews.

From the collected elements we also have the four focuses of problems analysed along the study. The first focus drives to activities in classroom, which have as straight interlocutor the student. The second focus of problems is constituted by the test, the most widely used instrument with classificatory aims. The third focus concerns about correction criteria and their daily implication. Finally, the fourth and last focus is based on the representation that teachers make about the scholar legislation.

The found results and their interpretation point to a necessity to find a new dimension of concepts and practices, on pain of maintaining a disarticulated school and a disorganized phase of reflection and decision.

Nas a problemática vai além de uma análise das técnicas utilizadas no cotidiano. Estas técnicas, mais do que o simples "fazer" pedagógico, estão ligadas a certos valores, que as norteiam e norteiam



CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Essa temática escolhida para dissertação de Mestrado. Medir e avaliar a aprendizagem dos alunos sempre foi uma preocupação dos educadores. Na medida em que a educação formal se reveste de maior complexidade, seja pela sua abrangência de maior número de aspectos a serem trabalhados, seja pelas características de uma clientela carente e numerosa, aumentam as cobranças aos professores e a tarefa docente se reveste de maior dificuldade. O rendimento escolar, seja em nota ou menção, deve trans-

mitir. As críticas que se dirigem à escola pública, atualmente, têm por alvo o seu produto final - alunos incapazes de ler, escrever ou realizar corretamente um cálculo aritmético - e, conseqüentemente, as técnicas utilizadas para atingi-lo. As técnicas pedagógicas - entre elas se inserem técnicas de avaliação - têm por objetivo obter eficiência na produção escolar. Na medida em que a produção se apresenta ineficiente, as técnicas utilizadas se comprometem, passam a ser retratadas como não confiáveis. As tarefas ligadas à avaliação, quando se configuram desta forma, podem pôr em dúvida todo o processo de ensino-aprendizagem, por apresentarem resultados não válidos ou com baixo grau de confiabilidade. Mais o processo de medida, que evidência

quanto o aluno sabe e não o que e como sabe. O sistema. Mas a problemática vai além de uma análise das técnicas utilizadas no cotidiano. Estas técnicas, mais do que o simples "fazer" pedagógico, estão ligadas a certos valores, que as norteiam e norteiam

também a política da escola pública.

Essa temática escolhida para dissertação de Mestrado liga-se a preocupações dessa ordem. Esta escolha tem sua história na minha carreira como especialista em Educação na escola pública paulista, acompanhando as mudanças legais, teóricas e práticas que ocorreram nos últimos vinte e cinco anos.

Tal conjunto leva, hoje, à visão de que, encarada como produto final, a representação do rendimento escolar, seja em nota ou menção, deve transmitir, com validade, o aproveitamento do aluno em determinada área. Um dos maiores problemas para se obter esta representação de uma forma válida é, sem dúvida, o tipo de instrumento utilizado e o uso deste instrumento a par das práticas cotidianas.

O sistema avaliatório das escolas públicas foi alvo de diversas alterações legais - regulamentações, deliberações, decretos - até se chegar ao sistema de menções que vigora atualmente. Mas não se pode acreditar que esta forma de representação do resultado da aprendizagem reflita fielmente a realidade. A maioria dos professores não tem clara a distinção entre mensuração e avaliação, executando muito mais o processo de medida, que evidencia quanto o aluno sabe e não o que e como sabe. O sistema de menções, com um conceito operacional correspondente, representou uma tentativa de se passar da mensuração, de caráter quantitativo, para a avaliação, de caráter eminentemente qualitativo. Pare-



ce que esse objetivo não foi atingido, pelo enfoque aritmético que os professores dão às verificações de aprendizagem. É feita no contexto de uma pesquisa qualitativa à luz de referências teóricas, com categorias esboçadas dos próprios dados.

1. O problema focalizado neste estudo

A problemática que se afigura na avaliação em nossas escolas, merece esforços no sentido de tentar compreender seus diversos aspectos. Neste trabalho, o aspecto axial focalizado é o das práticas dos professores em sala de aula, quanto às atividades de avaliação escolar. Estas práticas foram levantadas tendo como base respostas dadas pelos próprios professores; constitui, portanto, um estudo das práticas utilizadas pelos professores, vistas pela ótica dos próprios agentes, ou seja, dos professores. Os dados empíricos constituem-se em representações que os professores fazem desta atividade pedagógica. Pretende-se, assim, identificar, descrever e interpretar condutas, hábitos e valores manifestados pelos professores da rede pública paulista na narrativa que fazem sobre o processo de avaliação de aprendizagem.

A descrição dos dados prende-se às respostas obtidas: como os professores representam os fatos ocorridos no cotidiano da escola, que justificativas apresentam para eles, como chegam a julgamentos sobre o aluno. A entrevista aberta ofereceu dados

para se identificar significações e dificuldades sofridas. O roteiro consta em anexo. A interpretação destes dados é feita no contexto de uma pesquisa qualitativa, à luz de referências teóricas, com categorias emanadas dos próprios dados.

Configura-se assim o estudo numa análise que não foi buscada no fato mas na representação dele, numa extensão do que é a pessoa, pois a habilita ao conhecimento: a linguagem. A própria descrição dos dados está atrelada a esta representação, como essência. Antes da descrição, o levantamento do problema já se fundamentou em representações dos professores, através de um estudo preliminar.

1.1. O estudo preliminar e a problemática evidenciada

O levantamento da problemática, em pesquisa preliminar, teve como "locus" uma escola estadual de primeiro grau, localizada na região central da cidade de Marília, Estado de São Paulo, com clientela bastante heterogênea do ponto de vista sócio-econômico e cultural. Funciona em dois turnos - manhã e tarde - com um total aproximado de 500 alunos.

Foram entrevistados os professores que lecionam para a faixa compreendida entre 5ª. e 8ª. séries, num total de 8 classes, sendo três de 5ª. sé-

rie, duas de 6^a., duas de 7^a. e uma de 8^a. resulta-
dos tabulados nesta primeira fase nas escolas-alvo
da pesquisa propriamente dita. Este levantamento

Quadro 1. Distribuição de classes por período
ligados diretamente ao trabalho do professor, deixou

Período/	Série	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .
Manhã		2	1	1	1
Tarde		1	1	1	-

As dependências físicas da escola deixam a de-
sejar: funciona em prédio construído com a finali-
dade de abrigar um Grupo Escolar, que oferecia as
quatro séries iniciais do atual 1^o. grau e não so-
freu adaptações estruturais para abrigar o funcio-
namento de 5^a. a 8^a. séries. Em contrapartida, por
algum tempo, foi a única escola do município que
apresentava quadro completo de pessoal administra-
tivo: um diretor, um assistente de diretor, um co-
ordenador pedagógico e um orientador educacional,
além de um secretário, módulo completo de escritu-
rários e pessoal de apoio: serventes, inspetores de
alunos e merendeira.

Durante um semestre, em 1990, foram alvo da
pesquisa preliminar nove professores: dois de Por-
tuguês, dois de Matemática, três de Ciências, um de
História e um de Geografia. O resultado dessa in-
vestigação, baseado em entrevistas abertas com os
professores, análise de instrumentos de verificação
de aprendizagem e discussões em Conselhos de Clas-
se, serviu como fundamento para o primeiro roteiro
de entrevista, utilizado posteriormente nas outras

escolas. O segundo roteiro seria fruto dos resultados tabulados nesta primeira fase nas escolas-alvo da pesquisa propriamente dita. Este levantamento preliminar de problemas relativos à avaliação, ligados diretamente ao trabalho do professor, deixou evidentes alguns aspectos, objeto de investigação posterior. Estes aspectos podem ser sintetizados nos itens seguintes.

1º.) O que norteia a atribuição da menção expressiva do rendimento do aluno no bimestre é o instrumento escrito, principalmente a prova.

2º.) Os demais instrumentos, quando utilizados, atuam como reguladores dessa menção, valendo pontos que podem ser acrescentados ou subtraídos à média das provas.

3º.) Apesar de expressar em menção, o conceito bimestral resulta de "média aritmética" entre as menções das provas feitas no período. Como essa média, na prática, é impossível, seja pela natureza qualitativa da menção, como também pela inexistência de menções intermediárias ou fracionadas, os demais instrumentos, tais como trabalhos de classe e extraclasse, são contados como créditos para a aproximação da média. O professor considera, por exemplo, a menção C como média entre uma menção B e outra D, e a conceitua como média exata. Mas entre uma menção B e uma C, a média resultaria fracionada, pelo processo aritmético; na maioria dos casos, é anotada pelos professores como C+ (menção C acrescida de sinal positivo, ou "C mais"). Entre um C e um D, pelo mesmo processo, o resultado é C- ("C

menos"). Como essas menções intermediárias não existem na escala proposta no Regimento Comum das Escolas Estaduais, os créditos são usados para se chegar a uma menção existente: um C+ pode ser transformado em B ou C, dependendo dos créditos anotados pelo professor sobre o desempenho do aluno em outros instrumentos de avaliação.

4º.) O fato de trabalhar com menções fracionadas evidenciou desconhecimento, por parte do professor, das categorias constantes do Regimento. Em momento algum se supõem menções intermediárias nos textos legais, o que contradiz a própria definição operacional da menção. Levanta-se a contradição do uso, pelos professores, de um critério quantitativo para ser aplicado num sistema supostamente qualitativo. Evidencia-se também o uso de sistemas paralelos de avaliação, na prática, ao invés das categorias legais.

5º.) O número de provas e, conseqüentemente, de notas atribuídas no período compreendido num bimestre letivo, oscila entre dois e três, na grande maioria dos casos analisados. A terceira é, muitas vezes, opcional para o aluno ou mais uma oportunidade para aqueles que não conseguiram conceito mínimo para aprovação, no caso, C.

6º.) Nas provas de Ciências, História e Geografia, o questionário é o tipo de questão mais usado e versa sobre conteúdo ministrado em aula.

7º.) Na área de Português, os professores apresentaram maior diversificação de instrumentos

de avaliação utilizados em sala de aula e extra-classe. São usados: redação, interpretação de textos, avaliação de leitura e questões gramaticais. Entretanto, na prova, que é o instrumento mais valorizado pelos professores, predominam as questões gramaticais, fazendo com que este aspecto da língua assuma maior importância na atribuição do conceito final. Os professores admitem que é o campo mais árido para o aprendizado da língua, supondo boa dose de memorização. Concordam também que é neste aspecto da língua, a gramática, que há o pior desempenho por parte dos alunos, considerando-se a maioria.

8º.) É consenso geral entre os professores que os alunos apresentam dificuldades em questões que exigem raciocínio, entendimento e transferência de aprendizagem. Atribuem estas dificuldades ao desinteresse, falta de estudo e falta de capacidade. Usam dessas justificativas para a explicação sobre o uso de instrumentos que só exigem memorização e reprodução do conteúdo ministrado em aula. A exceção ficou por conta dos professores de Matemática, que apontaram o cálculo como a grande dificuldade do aluno. Consideram o cálculo mais um problema de memorização e mecanização do que de raciocínio. Na análise dos instrumentos, o que se verificou é que, em Matemática, os professores fazem maior solicitação de cálculo do que de solução de problemas. A alegação foi a de obrigar o aluno a estudar a parte onde apresenta dificuldade.

9^o.) Todos os professores reconhecem maior interesse do aluno na execução de práticas de sala de aula do que em reproduzir aspectos teóricos da matéria nas avaliações. Mesmo que as atividades de sala de aula digam respeito a aspectos teóricos, o desempenho dos alunos é melhor nesta situação do que na prova. Contrariamente, o peso das provas é significativamente maior, pois elas são consideradas indispensáveis para uma avaliação real e, em consequência, para a atribuição de uma menção que caracterize o rendimento do aluno.

Com os dados da pesquisa preliminar, pôde-se sentir, na escola pública, a prática de um modelo contraditório, reprodutivista e conservador de avaliação do rendimento escolar. Essas características podem demonstrar vários traços da ideologia praticada na educação formal. Foi a partir desses dados, constatados nas respostas da escola investigada preliminarmente, que se procedeu à pesquisa, no sentido de confirmar ou negar aspectos levantados.

2. Delimitação

A opção de fundamentar o estudo em cinco disciplinas do currículo de 5^a. a 8^a. séries teve como referências alguns pontos que se faziam básicos para o projeto de trabalho. Estes pontos são os seguintes:

1º.) as cinco disciplinas fazem parte do Núcleo Comum das quatro séries terminais do 1º. grau, na condição de classificatórias, isto é, têm a característica de, ao final do ano letivo, aprovar ou reprovar o aluno;

2º.) a concentração nas séries terminais prende-se ao fato de ter como público-alvo professores que frequentaram curso universitário.

O fato de ser disciplina classificatória imprime configuração à avaliação que traz implícita a característica de discriminar alunos que tenham condição de frequentar a série posterior. A classificação é algo que não pode fugir ao sistema seriado; interessa ao trabalho descrever e analisar em que condições se processa esta classificação, em que ela condiciona a prática dos professores e compreender como opera o sistema de exclusão do aluno presente nas escolas nessa faixa de atendimento.

A delimitação do grupo pesquisado no sentido de colher dados dos professores com qualificação completa (todos têm nível universitário) indica pistas para a análise da formação dos professores e do conteúdo das licenciaturas.

O capítulo II traz o relato metodológico:

3. Objetivos

A partir do levantamento de dados de realidade e de referências teóricas e legais, pretende-se uma



descrição, análise e interpretação das representações que os professores têm da prática de avaliação. Tenta-se perceber, ao longo de todo o trabalho, qual a intencionalidade subjacente às práticas descritas. A partir desta intencionalidade é que se pode analisar e interpretar a avaliação, tendo como pano de fundo uma proposta teórica e uma proposta legal, ideologia que se veicula através dessa prática.

Tomando os instrumentos de aferição de aprendizagem como a parte concretizada da representação dos professores é que se estabeleceu como objetivo a análise de instrumentos, de forma a complementar as respostas obtidas.

A descrição, a análise e a interpretação - objetivos do trabalho - convergem para um enfoque mais amplo: entender de que forma as práticas de avaliação colaboram para a consecução de uma política de educação, cotejando a prática com orientações emanadas dos órgãos normativos da Educação.

O trabalho se norteou por focos de problemas levantados na pesquisa bibliográfica e nos dados de realidade. Portanto, a sequência lógica do relato se baseia em núcleos que se constituem em focos do problema maior. O presente trabalho não pretende ser finalizador da questão nem oferecer fórmulas para a

O capítulo II traz o relato metodológico: os procedimentos selecionados para levantamento, análise e interpretação dos dados de realidade, paralelamente aos dados teóricos e legais.

O capítulo III constituiu uma análise dos procedimentos de avaliação em sala de aula, numa tentativa de se levantar problemas subjacentes ao que é relatado pelo professor.

As práticas de avaliação em sala de aula realiza No capítulo IV é feita uma investigação sobre a prova, sua configuração no sistema avaliativo das escolas e a ideologia que se veicula através dessa prática. nte, o processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, a avaliação - pode ser abordada com

O capítulo V trata das formas de correção dos instrumentos e do uso que é feito deles na atribuição de menções e médias, que decidem a classificação do aluno. a educação formal, resulta, portanto, de inúmeros fatores não só relativos a teorias pedagógicas.

O capítulo VI relata até que ponto os professores conhecem e usam os tópicos legais nos seus procedimentos cotidianos, quanto à avaliação. bre o

Finalmente, o capítulo VII traz algumas considerações para reflexão que, sendo finais do trabalho, não pretendem ser finalizadoras do assunto. Pelo contrário, o que se pretende é abrir uma discussão sobre um assunto que tem se mostrado frágil, quando atacado de frente. ncipal do presente estudo

está em aprofundar o conhecimento sobre as práticas aval. Portanto, o presente trabalho não pretende ser finalizador da questão nem oferecer fórmulas para a mudança. Pretende abrir um espaço para se refletir sobre o assunto, pois só isto pode fazer vislumbrar alguma perspectiva de mudança no sentido da melhoria de qualidade de ensino. ANDRÉ:

CAPÍTULO II

A PRÁTICA ESTUDADA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

As práticas de avaliação em sala de aula realizadas pelos professores são polêmicas por estarem inseridas num processo essencialmente humano, como é a educação. Como ato humano, a educação - consequentemente, o processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, a avaliação - pode ser abordada com ênfase nas diferentes ciências humanas, apresentando-se com referencial psicológico, pedagógico, sociológico, antropológico. A avaliação, como componente da educação formal, resulta, portanto, de inúmeros fatores não só relativos a teorias pedagógicas, mas vinculados a influências históricas, sociais, políticas, econômicas e tantas mais quantos forem os aspectos que se possa pensar sobre o homem.

Este aspecto de totalidade é uma das dificuldades que apresenta o estudo do ato humano, pois estes aspectos se constituem em partes do todo articuladas em torno do objetivo principal que se tem em vista. O objetivo principal do presente estudo está em aprofundar o conhecimento sobre as práticas avaliativas na escola pública, encontrando razões talvez desconhecidas pelos seus praticantes, os docentes, e tentando desvelar aspectos subjacentes do fazer cotidiano. Isto determinou a abordagem qualitativa da pesquisa. Sobre a pesquisa qualitativa, assim se manifestam LUDKE e ANDRÉ:

"Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado."
(1986: 12)

O problema levantado para estudo - compreender como os professores avaliam o rendimento escolar e o que está subjacente a essas condutas - supõe, portanto, uma gama de procedimentos metodológicos. A escolha dos procedimentos a serem utilizados deve ser considerada não só pela natureza do problema, mas pelos objetivos do pesquisador e abordagem dos dados.

As decisões tomadas para a realização do trabalho e as delimitações estabelecidas tiveram como fundamento o aspecto qualitativo da pesquisa e seus objetivos. Assim, decidiu-se por uma investigação junto aos professores de 5^a. a 8^a. séries do 1^o. grau, em duas escolas públicas estaduais.

Apesar de contar com um certo respaldo teórico e vivência na Rede Pública, no momento de se iniciar a pesquisa, sentiu-se a necessidade de um levantamento prévio, para sondagem da problemática no aspecto prático, para determinar rumos, tais como: instrumento a ser utilizado, roteiro inicial desse instrumento, unidades a serem investigadas. Foi realizada para isto uma pesquisa prévia onde foi possível o levantamento de problemas de avaliação

escolar, manifestados pelos professores de 5^a. a 8^a. séries, em entrevistas e em reuniões de Conselho de classe, na escola-sede do pesquisador. Estes dados só foram usados para o estudo preliminar e não para obtenção de dados para a pesquisa propriamente dita, pelo envolvimento do pesquisador com a escola e seus elementos. Mas muitos passos foram decididos nessa fase. Percebeu-se que a avaliação não pode ser uma proposta única para matérias de diferentes naturezas (teóricas e práticas); a atitude do professor se define tendo por referência a natureza e a condição classificatória da disciplina. Partindo disto, a pesquisa se delimitou a cinco disciplinas, componentes do núcleo comum, acadêmicas, reprovatórias, e acompanham o currículo ao longo das quatro séries finais do 1^o. grau, foco da pesquisa. Tais disciplinas constituem suporte do saber universal e, sendo reprovatórias, o caráter classificatório, caso exista, torna-se mais evidente: Português, Matemática, Ciências e Programas de Saúde, História e Geografia.

1. As escolas investigadas

As informações obtidas para posterior análise interpretativa foram coletadas durante um ano letivo completo, junto a duas unidades escolares da Rede estadual, que abrigam 1^o. grau, em uma cidade de porte médio, no caso Marília, no Estado de São Paulo. A cidade conta com 34 escolas estaduais em pe-



rímetro urbano, sendo 23 Escolas Estaduais de Primeiro Grau (EEPG) e 11 Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG). As escolas foram escolhidas tendo como critério o contraste entre suas clientela. Considerando que a Rede Pública de Ensino apresenta problemas de diferentes naturezas, o que se procurou foi a identificação de problemas que possam ocorrer em realidades diversas.

Nestas duas escolas da cidade, foi efetuada a pesquisa sobre as práticas utilizadas por seus professores no processo de avaliação do rendimento do aluno: conhecimento da legislação pertinente, interpretação da escala de atribuição de menções, práticas significativas para julgamento, participação do sujeito avaliado, entre outras. Houve, ainda, intenção de levantar as dificuldades sentidas pelo professor enquanto avaliador, suas dúvidas, críticas e sentimentos.

As duas escolas estaduais de primeiro grau escolhidas para a pesquisa, como já se disse, têm por característica o contraste entre as suas clientela. Uma está inserida em bairro com predomínio de classe média, sendo rotulada como uma escola de bom padrão de ensino. A outra está em um núcleo habitacional, na periferia da cidade, e abriga clientela predominantemente de classe de mais baixa renda.

Uma das escolas, que será, ao longo do trabalho, denominada "Escola A" para identificação, inserida em bairro caracterizado como de classe mé-



dia, é de pequeno porte, funciona apenas em dois períodos diurnos por não contar com clientela noturna. Está próxima de centro comercial que abastece o bairro com produtos essenciais, além de ter fácil acesso ao centro da cidade e a outros pontos, através de serviço de transporte coletivo. A comunidade conta com prestação de serviços próxima ao bairro, tais como: clínicas médicas e odontológicas, hospital, escritórios, clube. O bairro é totalmente arborizado, com vias asfaltadas e passeios em bom estado de conservação. Conta com infraestrutura urbana completa: água encanada, esgoto, luz elétrica, rede telefônica.

A pesquisa na escola foi autorizada pela diretora, que colocou à disposição a sala de direção, onde foram feitas as entrevistas, além de equipamento necessário, e determinou que os funcionários atendessem às solicitações e auxiliassem. O beneplácito da direção foi importante, permitindo livre trânsito ao pesquisador na escola e salas de aula, sala de professores, direção, secretaria. Passou, aos professores, credibilidade no trabalho executado e predisposição para depoimentos espontâneos e sérios.

Além da diretora, a escola conta, na parte administrativa, com uma secretária e escriturárias. O pessoal de apoio é constituído por um inspetor de alunos, serventes e merendeira. Possui, ainda, dependências e equipamentos para tratamento dentário, a cargo de uma dentista.



As classes de 5^a. a 8^a. séries totalizam nove, distribuídas em dois períodos.

Quadro 2. Distribuição de classes de 5^a. a 8^a. séries por período, na Escola A

Período/Série	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .	Total
Manhã	2	1	1	1	5
Tarde	2	1	1	-	4
Total	4	2	2	1	9

Foram entrevistados 13 professores das disciplinas propostas. No primeiro semestre, foram ouvidos três professores de Português, dois de Matemática, dois de Ciências, dois de História e três de Geografia. No segundo semestre, o número permanece o mesmo para cada disciplina, mas com mudança de um dos professores. Assim, o total em cada semestre é de 12 professores, mas o total em um ano é de 13, por causa de uma substituição. Apenas dois dos professores eram efetivos na casa, nas matérias que apresentam maior concentração de aulas: um em Português, um em Matemática. Em algumas disciplinas, o módulo de aulas é baixo pelo fato da escola ser pequena e não ser possível a criação de cargo a ser preenchido por professor efetivo.

Foi constatada, nas entrevistas, uma característica da escola: a diferença entre as clientelas dos dois períodos. Apesar da escola ter, na cidade,

um rótulo de escola com clientela selecionada, pelo bairro onde se localiza, ela abriga alunos de nível sócio-econômico e cultural inferior a este padrão esperado, procedentes de locais distantes na cidade e de instituição assistencial próxima. Estas duas clientelas, vindas de realidades diferentes, se localizam, na escola, de uma forma que caracteriza os dois períodos de funcionamento como duas clientelas distintas. A diferença entre as clientelas dos dois períodos é insistentemente confirmada pelos professores. Os alunos do período da manhã são procedentes de famílias de classe social mais alta e apresentam melhor rendimento, enquanto que no período da tarde se concentram as classes constituídas por alunos problemáticos quanto ao rendimento, geralmente oriundos de famílias de nível mais baixo, nos aspectos cultural, social e econômico.

A segunda escola escolhida para investigação, que será denominada "Escola B", é uma unidade de periferia da cidade, inserida em um núcleo habitacional de casas populares. É um bairro com alto índice de ocorrências criminais estampadas frequentemente nos periódicos da cidade. Convivem, neste segmento da cidade, grande número de adultos e jovens envolvidos em banditismo, ao lado de famílias constituídas por trabalhadores com baixo salário. Grande parte dos alunos trabalha, tornando o período noturno inchado de alunos, que chegam cansados após um dia de trabalho. Mas há alunos que frequentam o noturno forçados pela falta de vagas no diurno, uma vez que a abertura de vagas é menor que pa-



ra as séries iniciais. Descaracteriza-se assim o noturno para uma classe trabalhadora e convivem alunos de faixas etárias diversas numa mesma classe. A escola não tem condições físicas de atender preferências por parte do aluno pelo diurno ou noturno e atende conforme a disponibilidade de vagas.

A comunidade conta com alguns pontos de comércio, situados, principalmente, em um corredor viário de acesso ao centro da cidade. Mas sua atividade mais intensa concentra-se em mão-de-obra de pequenas indústrias e prestação de serviços, como oficinas, marcenarias, serrarias e depósitos.

Da mesma forma que ocorreu na "Escola A", a pesquisa foi autorizada pela diretora. As entrevistas foram realizadas, ora na biblioteca, ora na sala de reuniões do Ciclo Básico. Além da diretora, a escola conta com assistente de direção, secretário e escriturários, na parte administrativa; o pessoal de apoio é composto por 2 inspetores de alunos, serventes e merendeira.

A escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. A faixa pesquisada, de 5ª. a 8ª. séries, funciona à tarde e à noite. O prédio é de construção recente, com boas instalações e espaço suficiente. O total de classes abrigadas pela escola é 36, todas de 1º. grau, sendo 16 distribuídas de 5ª. a 8ª. séries. Foi o comum para esta situação: um gravador portátil, fitas cassetes, papel, lápis, borracha.

Quadro 3. Distribuição de classes 5^a. a 8^a. séries,
por período, na Escola B

Período/ /Série	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .	To- tal
Tarde	3	2	2	1	8
Noite	2	2	2	2	8
Total	5	4	4	3	16

Durante o ano da pesquisa, foram entrevistados 15 docentes. Havia também, nesta escola, substituição de um professor em um semestre, e este substituto foi entrevistado no lugar de titular. Assim, o total em cada semestre é de 14 professores: quatro de Português, três de Matemática, três de Ciências, dois de História e dois de Geografia.

2. A obtenção dos dados

Como já foi explicitado, as informações para análise e estudo foram coletadas nas escolas-alvo da pesquisa, por meio de entrevistas com cada um dos professores, em local isolado dos demais, cedido pela direção.

O material usado foi o comum para esta situação: um gravador portátil, fitas cassetes, papel, lápis, borracha.

2.1. Contato inicial com os entrevistados

O contato inicial com os professores que participaram da pesquisa foi feito diretamente pelo pesquisador, geralmente na sala dos professores, onde eram explicados o objetivo e o procedimento da pesquisa, aos grupos presentes ou individualmente. Alguns elementos se mostraram mais interessados em participar e isto foi usado para escalar as primeiras entrevistas com estes. Aos poucos, também por influência destes primeiros, os que se mostravam mais resistentes foram se tornando mais acessíveis e prontos a colaborar.

De início, foi combinado um esquema junto à direção das duas escolas; o professor seria entrevistado com dispensa de aula, deixando exercícios e tarefas a serem realizados pelos alunos, sob vigilância do inspetor de alunos. A colaboração das diretoras e funcionários foi efetiva para a realização do trabalho.

Foi usada, como metodologia complementar, a análise de instrumentos de avaliação, especificamente provas, aplicados durante o ano, cedido pelos professores.

2.2. A realização das entrevistas

A forma de realização de uma entrevista é bastante variável e, mais uma vez, o objetivo do pesquisador será o determinante principal da escolha. Segundo SELLTIZ (1974), a variação vai de uma en-

entrevista padronizada, de modo a não permitir variações que não as previstas, até a entrevista assistemática, onde não se estabelecem nem as questões nem as respostas possíveis antes da entrevista.

A padronização assegura um roteiro e uma categorização ao pesquisador, permitindo-lhe comparar dados com segurança. No outro extremo, tem-se a abordagem mais flexível apresentada na linha de entrevista. Recebe o nome de entrevista clínica, não-diretiva ou focalizada.

Não se pretende abordar vantagens e desvantagens de cada tipo de entrevista, mas tão somente atentar para a existência de uma gama variada de formas de entrevista, que só ocorre pela sujeição delas a diferentes objetivos, pelo seu estreito relacionamento ao tipo de pesquisa que se faz. Da discussão sobre vantagens e desvantagens de perguntas abertas e fechadas, a conclusão possível a se chegar é que elas diferem quanto aos objetivos para os quais são apropriadas. As perguntas fechadas são mais eficientes quando se tem um quadro fechado de respostas, limitadas quanto ao número e diferentes entre si; por isso, são apropriadas para a obtenção de informações sobre fatos objetivos.

Como se pretendia obter informações sobre o mesmo assunto, de todos os entrevistados, foi usada a entrevista padronizada. Entretanto, como um dos objetivos era sentir o grau de informação sobre o assunto e perceber sentimentos e julgamentos em torno da avaliação em sala de aula, o tipo de pergunta utilizada foi aberto, dando oportunidade a cada entrevistado de explicar, julgar e emitir opiniões.

"Quando as perguntas abertas são usadas em entrevistas padronizadas, as perguntas e sua ordem são preestabelecidas, mas o entrevistador tem liberdade para repetir a pergunta se a resposta não for adequada ao que se perguntou, bem como para usar, segundo o seu critério, interrogações não-diretivas, como por exemplo: "Você teria mais alguma coisa a dizer? ... Por que? ... De que maneira?" (SELLTIZ, 1974: 288)

O entrevistador, ao assumir esta forma de entrevista, teve a liberdade de aprofundar respostas, estimular o entrevistado a falar mais sobre algo de sua área de interesse ou de problemas e a manter um diálogo livre de parâmetros que pudessem cercear as respostas. Um desses parâmetros é o cumprimento legal das atividades de avaliação. Ficou claro que o importante era obter uma resposta que representasse a ação real do professor, independente disto ser ou não legal.

O que se procurou, o tempo todo, foi manter um clima mais de conversa que de interrogações, para garantir a resposta livre. Atentou-se para a característica de interação, própria desse tipo de entrevista, classificada por LUDKE e ANDRÉ (1986) como semi-estruturada, por se situar entre os dois extremos da entrevista: desenvolve-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo adaptações à situação e às características do entrevistado.

"Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeiramente a razão da entrevista." (p. 33-34)

Ao decidir pela a entrevista como instrumento de coleta de dados, considerou-se ser esta forma mais ampla que a aplicação de um questionário e por criar situação de interação direta entre pesquisador e pesquisado. Além disso, a entrevista dá oportunidade de justificativas, intenções e sentimentos se desnudarem.

O fato da entrevista abrir espaço para que o prof. Pode-se pensar e tentar captar os limites de credibilidade das respostas obtidas, isto é, se os professores fazem realmente aquilo que afirmam fazer no cotidiano. Fica para o pesquisador a responsabilidade de uma percepção do real. Assim, a entrevista foi sendo construída ao longo de um ano letivo e havia oportunidade de trabalhar os dados obtidos para serem conferidos numa fase seguinte. Além disso, não havia como conhecer opiniões e atitudes que são próprias de cada professor a não ser pelo relato do próprio professor. Oracy Nogueira (1975), ao apontar uma série de condições para o desenvolvimento da entrevista, enfatiza que o pesquisador deve obter a confiança do entrevistado, colocá-lo à vontade, facilitar sua livre expressão. Uma das condições que colaboraram para isso foi a entrevista feita na escola onde o professor trabalhava, onde sente o vínculo de trabalho e onde está

presente da clientela típica dessa unidade. Outro fator que facilitou a fluência das respostas foi a identificação sentida pelos entrevistados, professores da rede pública de ensino, com o pesquisador, também pertencente ao quadro do magistério da rede pública. Em vários pontos de diversas gravações, percebe-se essa identificação através de expressões como:

"você conhece, não é?"

Para cada um desses itens foi feita uma tabulação de respostas e um levantamento de categorias. Ao analisar o resultado, já se percebeu que "isto é assim mesmo, você sabe".

O fato da entrevista abrir espaço para que o professor falasse além do perguntado permitiu que emergissem representações de diversos conceitos importantes. Isto foi básico para as interpretações feitas posteriormente sobre os dados obtidos. A entrevista permitiu ao pesquisador conhecer cada um dos elementos entrevistados, analisar suas respostas e perceber aspectos não refletidos pelo professor.

A forma de registro foi a gravação, desde que autorizada pelo entrevistado. Alguns não se sentiam à vontade com o registro gravado e, nestes casos, foi feita anotação das respostas.

A coleta de dados foi feita em duas fases e o roteiro utilizado consta em anexo. Na primeira fase foram efetuadas questões sobre os seguintes itens:

- número de instrumentos utilizados para avaliação bimestral;
- natureza dos instrumentos;
- forma de elaboração de um conceito único bimestral;
- existência de escalas de correlação entre conceitos e números;
- instrumentos em que se verifica o pior e o melhor rendimento dos alunos.

Para cada um desses itens foi feita uma tabulação de respostas e um levantamento de categorias emanadas das respostas. Ao se analisar o resultado, já se sentiu a necessidade de esclarecer ou aprofundar certos pontos. Assim, os pontos estabelecidos para a segunda fase de entrevistas surgiram da seguinte forma: que permitam seu agrupamento em categorias exatas, precisas e em pequeno número, o que torna - tendo como resultado da primeira fase - um grande número de professores que utiliza escala numérica, para posterior transformação em menção, foi pedido a cada professor o critério utilizado para a contagem numérica; intenção no agir, como primeiro princípio. Outra norma norteadora da categorização foi - verificando, também, que a maior parte dos professores utiliza a prova como elemento básico da avaliação, foi questionado o peso da prova em relação aos outros instrumentos, numa tentativa de se levantar valores subjacentes a este critério; e, apesar da insistência do pesquisador. Como a evasiva - foi, ainda, questionado o conhecimento do professor sobre a legislação referente à avaliação escolar e aplicação de menções, uma vez que, na primeira fase, ficou evidente que critérios ampla-

mente utilizados fogem da regulamentação legal. Esta categoria em taxa de porcentagem sobre o total. Esta taxa Novamente foi feita categorização das respostas, a fim de se passar à análise e interpretação.

Na coluna, foi feita a taxa com relação ao total pesquisado, juntando os dados das duas escolas. Isto foi feito para uma percepção da significância da

3. Tabulação e categorização dos dados qualitativa nem sempre oferece uma quantidade representativa de indivíduos, de modo a ser considerada amostragem da

real. No momento de quantificar, tabular e categorizar as informações obtidas em entrevista, transformando-as em dados, o instrumento do tipo que permite resposta livre oferece sua maior dificuldade. As respostas livres, que expressam o pensamento real do entrevistado sobre a questão, nem sempre oferecem condições que permitam seu agrupamento em categorias exatas, precisas e em pequeno número, o que tornaria a análise mais segura e a compreensão mais clara e delineada do quadro.

Na análise e interpretação dos dados que a Procurou-se agrupar respostas semelhantes, que refletem a mesma intenção no agir, como primeiro princípio. Outra norma norteadora da categorização foi não desprezar resposta alguma. Evitou-se, sempre que possível, a categoria "outros", juntando respostas isoladas e diferentes. Esta categoria foi utilizada em uma única questão, onde aconteceram respostas evasivas e a questão não foi respondida, apesar da insistência do pesquisador. Como a evasiva pode ser uma fonte rica para análise, conservou-se a resposta do professor ao invés de se chegar a um ponto de coerção para obter uma categoria prevista. A terceira norma, nesta etapa, foi transfor-

mar os números de respostas obtidas para cada categoria em taxa de porcentagem sobre o total. Esta taxa sempre foi calculada com relação ao total da escola, separando as duas realidades, e, numa última coluna, foi feita a taxa com relação ao total pesquisado, juntando os dados das duas escolas. Isto foi feito para uma percepção da significância da resposta, uma vez que a pesquisa qualitativa nem sempre oferece uma quantidade representativa de indivíduos, de modo a ser considerada amostragem da realidade. As categorias estão nas tabelas e quadros com as respectivas quantificações.

Portanto, analisar, para GEERTZ, que propõe um procedimento etnográfico, consiste em optar por um esquema de significação dentre os existentes ou 4. Análise e interpretação dos dados parece novo, sempre contém elementos construtivos de outrem. Para entender os esquemas de significação de um fato, ou seja, na análise e interpretação dos dados que a pesquisa se define realmente como qualitativa. Para a ciência interpretativa, ao contrário da experimental, que resulta em leis, o significado não está no dado puro obtido como fruto da investigação. A ciência interpretativa se faz pelo significado das coisas e das atitudes, através do estabelecimento de relações. Ao selecionar as pessoas e entidades pesquisadas e que forneceram informações, já se estabelece uma representatividade que vai definir um quadro de relações a serem analisadas, ou seja, tenta-se uma "descrição densa", como define GEERTZ (1989). pesquisa, assim como o isolamento das preocupações imediatas, de que se entende como institu-



Em oposição à "descrição densa", coloca-se a descrição superficial, que se refere às atitudes e atos espontâneos. A "descrição densa" se refere às categorias culturais, passíveis de interpretação.

A maior parte dos dados necessários para se compreender um fato não é tão clara quanto sua representação na realidade. Os dados, tais como nos são apresentados, são construções que fazemos da realidade; de forma mais distante, são construções das construções de outras pessoas, daquilo que elas nos propõem. Ao observar, já se está interpretando e explicando; o interlocutor fornece explicações.

Portanto, analisar, para GEERTZ, que propõe um procedimento etnográfico, consiste em optar por um esquema de significação dentre os existentes ou construir um esquema que, por mais que pareça novo, sempre contém elementos construtivos de outrem. Para entender os esquemas de significação de um fato, ou seja, torná-lo inteligível, é necessário desvendar esse fato em sua profundidade e no contexto cultural onde ele ocorre. É no mundo concreto que ocorrem as desigualdades. Como analisar a realidade social? Eliminando parcialidades, num pensamento neutro, que a eleve a ponto de distanciar-se do concreto, ou pensar o concreto, correndo o risco de assumir uma linguagem emotiva e uma atitude tendenciosa?

O apregoamento da imparcialidade na ciência, com o objetivo de se conseguir procedimentos neutros na pesquisa, assim como o isolamento das preocupações imediatas, de que se entende como institu-

cional no agir acadêmico, são conseqüências da tentativa de se eliminar a ideologia do trabalho científico. A ideologia é entendida, no senso comum, como tendenciosa, emotiva e preconceituosa. No entanto, questiona-se, na ciência social, sobre a autenticidade de se segmentar preocupações num ser único e global, como o ser humano. Não raramente, a ideologia é citada como uma forma de pensamento psicologicamente deformado e intelectualmente radical. Mesmo em nível sofisticado, nos aspectos político e social não se isola a ideologia em uma rigidez que pode levar ao erro.

Nas ciências sociais, a ideologia não pode deixar de estar associada a mecanismos de análise do sistema social, bem como a contextos do pensamento psicológico. A ideologia se constitui de um conjunto de representações do mundo e de situações vividas pelo homem. A análise dessas representações supõe a verbalização, tendo como objetivo a reconstrução do mundo. Isto torna informantes os sujeitos da pesquisa, sem restringir o papel do pesquisador a algo passivo e meramente receptor, na medida em que ele é responsável pelo desvelamento e reconstrução das representações, não em um sistema banal de interpretação, mas considerando-se o social, o histórico, o político e outras interferências. É a descrição densa.

Por mais que os dados empíricos nos ofereçam a impressão de segurança pela sua suposta objetividade, principalmente em decorrência da observação e quantificação, o processo de análise e interpretação, na pesquisa qualitativa, é impossível sem uma

boa parcela de subjetividade. Algumas características dão forma à descrição qualitativa: a principal é ser interpretativa, pois parte do princípio de que uma boa interpretação pode conduzir à essência do fato. Não se trata da subjetividade como sinônimo de tendenciosidade, mas de assumir a forma pela qual o entrevistador sente e decodifica o que lhe chega através de afirmações codificadas, estereotipadas, camufladas. Muitos questionam se esta posição tem conotação científica efetiva. O enigma sobre "onde cessa a ideologia e começa a ciência" se constitui no maior paradoxo do pensamento social moderno a este respeito: o Paradoxo de Mannheim. Ao defender uma posição, quando há outras como opção, esta posição já se torna refutável. E os que refutam a neutralidade e a imparcialidade da ciência alegam que isto torna a posição tão ideológica quanto as outras. Em nenhum outro estudo, as afirmações de neutralidade, imparcialidade e isolamento acadêmico têm demonstrado tanta fragilidade quanto no estudo da ideologia. O que se pode afirmar com certa segurança é que

Retorna "as ciências sociais ainda não desenvolveram uma concepção genuinamente não-acontecimental da ideologia; seu fracasso é decorrente menos da indisciplina metodológica do que de uma inépcia teórica." (GEERTZ, 1989: 166)

A inépcia teórica se manifesta no trabalho com o objeto da ideologia: um conjunto de símbolos. Estes símbolos, em realidade, provêm de contextos diversos, que não podem ficar aquém da análise, mas

que requerem muito mais profundidade na análise realizada.

O que se pode afirmar é que toda explicação que venha desvelar algum aspecto do complexo humano merece figurar entre os conceitos intelectuais existentes, com especial destaque às questões de avaliação que têm em seu âmago os pontos da ideologia. Este complexo humano se manifesta principalmente em categorias culturais e por isso a cultura não pode ser desprezada em nenhuma análise sobre fatos humanos. Não é porque ela se apresenta de forma diversa da ciência experimental, preocupada em responder aos fatos com leis genéricas, que deixa de ser fonte crível de verdades. São verdades de "uma ciência interpretativa à procura do significado" (GEERTZ, 1989: 15). Isto porque uma grande parte dos dados necessários para se compreender um fato não se apresenta tão claramente. Por isso não se pode afirmá-los como representações irrefutáveis da realidade total, mas daquela realidade, naquele momento.

Retomando o conceito de cultura, percebe-se que ela é, exatamente, o contexto global no qual os acontecimentos podem ser descritos de forma inteligível. Só se pode compreender, de maneira profunda, o comportamento das pessoas, quando se conhece o contexto cultural que justifica este comportamento. É no contexto cultural que ocorrem os fatos e são aceitos ou não pelas pessoas. O normal, na ciência social, é essencialmente cultural, tanto que pode ser estudado até estatisticamente.

Uma análise cultural profunda é a que procura significações e, nestas, busca explicações. É preciso, no entanto, perceber que quanto mais a análise cultural se aprofunda, mais incompleta se torna, com dificuldades a abarcar totalidades. Além de não chegar aos últimos porquês, suas bases vão se tornando menos sólidas pelo distanciamento do real. A busca das últimas causas distancia a análise do mundo concreto, assentado em estruturas sociais, políticas, econômicas. Mas é no mundo concreto que os fatos ocorrem.

A ligação entre o concreto e as significações encontradas na fala dos professores foi uma preocupação constante. Tentou-se estabelecer referências do concreto existente para uma análise de contexto. Assim emergiram as categorias básicas que nortearam a análise e interpretação dos dados. Essas categorias surgiram tendo como pressupostos a constância e regularidade com que aparecem nas entrevistas. Quatro categorias destacam-se ao longo do trabalho: a classificação, a reprodução, a fragmentação e a ausência de projeto. A classificação diz respeito à preocupação existente na avaliação como decisória para aprovação ou reprovação do aluno. A reprodução surge na evidência constante de se avaliar de modo a criar exigências de reproduzir o aprendido numa visão reducionista de aprendizagem. A fragmentação manifesta-se na ausência de integração vertical e horizontal, permitindo ao professor avaliar sem o compromisso da significação do todo. Intimamente ligada à fragmentação está a ausência de projeto.

Além das categorias que emergiram dos dados, tomou-se como referência a legislação da escola pública, com o intuito de comparar a realidade e a proposta legal. Outra referência foi o conjunto de propostas teóricas e análises feitas sobre os processos de sala de aula, no que tange à avaliação. Não se pode esquecer que tais propostas e análises, por mais que pareçam remotas no tempo, representam também o aspecto histórico da questão, sem o que qualquer análise seria incompleta. A legislação traz à tona a questão da política educacional assumida pelo Estado, do qual emana a ideologia da avaliação.

No aspecto legal, o principal documento utilizado foi o Decreto 10.623/77, conhecido como Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º. e 2º. Graus. Complementam este documento a Resolução SE 134/76 e a Deliberação CEE 3/91. Os documentos legais de âmbito estadual são fundamentais, porque o sistema de avaliação depende do tratamento recebido em cada Estado. Mas não se pode fugir dos rumos delineados pela Lei Federal. Foram consideradas as Leis 4024/61 e 5692/71.

As propostas teóricas de avaliação do rendimento escolar que serviram como referencial para análise podem ser agrupadas em dois segmentos:

1º.) as propostas que se preocupam com o aspecto técnico da avaliação, o "como fazer" e o fazer de forma eficiente;

20.) as análises que se preocupam com o aspecto sócio-político da avaliação escolar, como um dos determinantes do papel social da escola.

No primeiro grupo foram básicas as obras de Ralph TYLER, James POPHAM, Benjamin BLOOM e Michael SCRIVEN. No segundo grupo, as idéias que nortearam a análise foram as de Cipriano C. LUCKESI, secundado por Norberto ETGES e outros.

A análise e interpretação dos dados foi uma tentativa de situar os enfoques dados à avaliação nos planos empírico, teórico e legal, bem como suas significações. Os dados empíricos podem assumir significação de contradição ou compatibilidade com o legal. Podem ser explicados pelos esquemas obtidos com os enfoques teóricos.

As análises resultantes foram organizadas, com finalidade didática, em quatro blocos de assuntos. Estes blocos visam a agrupar questões afins sobre uma temática comum. Assim, os temas analisados são quatro. O primeiro tema diz respeito ao trabalho de sala de aula, o que chega até o aluno como avaliação. A prova é o segundo tema a ser abordado, exatamente por ter emergido das respostas como a essência da avaliação na escola, no entendimento dos professores. O terceiro tema a ser analisado é a forma de correção dos instrumentos aplicados e o critério de atribuição de menções. Finalmente, o quarto tema trata das bases de informação do professor, principalmente a respeito da legislação, seu uso e conseqüências.

Estas informações são produto de atividades cotidianas em sala de aula. São baseadas em dados objetivos, concretos, constantes e denominam-se medidas.

É fidedigno o instrumento que oferece alto grau de consistência. Um alto grau de consistência é obtido

"Pode-se definir medida como a atribuição de um número incluído numa série a cada um dos integrantes de uma série de

seja de pessoas ou objetos, de acordo com certas regras estabelecidas." (Lindeman, 1987:

para o instrumento ser válido, todavia, o simples fato de apresentar fidedignidade não garante validade.

A medida, por se realizar num momento determinado, usar de uma escala numérica e visar a um aspecto único do objeto, pretende ser objetiva, às vezes exata a níveis sofisticados. Mas nem todo ato de medir pode obter resultados precisos. É este o caso das medidas utilizadas em educação. É tarefa bastante difícil medir até que ponto um aluno aprendeu realmente. Afinal, interferem múltiplos fatores, inclusive a forma de mensuração, para que se possa pôr em dúvida o resultado.

Quando se coloca a forma de mensurar como um dos fatores que podem interferir no resultado obtido, isto diz respeito à validade da mensuração. Pode-se considerar válida uma medida em educação quando ela "mede o que se propõe medir" (POPHAM, 1983: 164). A construção do instrumento requer cuidados para que ele esteja de acordo com os conteúdos, as habilidades, os objetivos que pretende medir. Essa construção é da responsabilidade do professor, pois ele é quem propõe os objetivos a serem atingidos, os conteúdos significativos e as habili-

dades necessárias. A avaliação por objetivos, proposta por Tyler e ampliada por vários autores, se

Além da validade, o instrumento deve ser fidedigno. É fidedigno o instrumento que oferece alto grau de consistência. Um alto grau de consistência é obtido quando o resultado não se dá por acaso. Aplicado em outra ocasião, em diferentes circunstâncias, o resultado obtido deve ser o mesmo: tem-se aí um instrumento com alto grau de fidedignidade. Aliás, o fato de ser fidedigno é uma condição para o instrumento ser válido; todavia, o simples fato de apresentar fidedignidade não garante validade. A fidedignidade é condição necessária, mas não suficiente à validade.

Estas considerações sobre a medida educacional são necessárias porque a medida é o primeiro passo para se fazer avaliação. Como avaliar, emitir juízos de valor, sem dados suficientes e válidos? Pode-se sentir o quanto é complicado o processo de avaliação do rendimento escolar, pois a medida, unidade mais simples do processo, se apresenta de forma complexa. Isto ocorre por não contarmos com instrumentos precisos. A precisão do instrumento elaborado pelo professor vai depender do seu conhecimento e de seu compromisso para uma avaliação séria e confiável.

As informações sobre o rendimento dos alunos foram alvo de estudo intensivo a partir dos anos 30, quando TYLER introduziu vários procedimentos para a coleta delas. Na proposta de TYLER, a avaliação, ou o julgamento emitido em função destas informações, tinha por referência os objetivos cur-

riculares. Assim, a avaliação por objetivos, proposta por TYLER e ampliada por vários autores, se caracteriza por procedimentos que permitem verificar o desempenho dos alunos ante os objetivos propostos. Estes objetivos expressam as mudanças esperadas no comportamento, tendo em vista os objetivos educacionais. Visa, em última instância, a avaliar o grau em que estão sendo cumpridos pela escola os objetivos do sistema educacional.

A concepção de um modelo de avaliação por objetivos, iniciada por TYLER, teria prosseguimento sob várias formas de desenvolvimento curricular, do qual faz parte a avaliação, com o caráter de controle.

Uma outra distinção que se deve fazer, em se tratando da avaliação de rendimento escolar, é entre avaliação formativa e avaliação somativa. Atribuída a Michael SCRIVEN, essa distinção é retomada por William James POPHAM e amplamente analisada por B. S. BLOOM e outros em seu **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. A avaliação formativa consiste de

... "testes de diagnósticos do progresso do aluno para determinar se cada aluno havia dominado a unidade e, caso contrário, o que ele ainda deveria fazer para dominá-la." (BLOOM, 1983: 60)

A avaliação somativa tem outros objetivos

te instruir "tais como classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores." (BLOOM, 1983: 67)

O avaliador formativo tem por objetivo melhorar o próprio processo dentro do qual está trabalhando. Para isso, deve trabalhar com técnicas adequadas, bem diferentes do avaliador somativo, que procura a objetividade externa, trabalhando com seqüências já terminadas, que podem levar à decisão. Portanto, as atividades implícitas em uma avaliação formativa são muito mais participativas, por parte de professores e alunos. O professor deve buscar essa participação constantemente, para que sua avaliação seja realmente formativa. A avaliação somativa avalia muito mais o ensino do que a aprendizagem, pois de seu resultado depende uma série de decisões para se prosseguir ou alterar o projeto proposto.

BLOOM (1983) e outros detalham a operacionalização dessas duas modalidades. Para a avaliação formativa, o primeiro passo é fracionar o assunto em unidades menores. Estas unidades ou elementos do tópico a ser estudado podem se compor em termos específicos do fato, ocorrências específicas, aplicação de princípios, chegando a tarefas mais complexas como a análise de afirmações teóricas. Cada fração da unidade é avaliada após o término da parte que se quer avaliar. Assim, em uma única unidade é realizada uma série de tarefas, o que ajuda a assegurar que cada tarefa foi dominada. No caso de apresentar-se falha no domínio de alguma parte, es-

te instrumento, por ter pequena amplitude, pode oferecer um diagnóstico das dificuldades. BLOOM é da opinião de que "não se deve atribuir notas ou conceitos aos testes formativos. Os testes devem ser avaliados de modo a indicar se houve domínio ou falta de domínio." (1983: 60)

As avaliações somativas se destinam a testar comportamentos mais amplos, como a capacidade de ser aprovado para a série seguinte ou emitir um juízo de valor, através de um conceito, menção ou nota. Tem, ainda, por objetivo "uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele." (BLOOM, 1983: 67)

A estes dois tipos de avaliação - formativa e somativa - BLOOM acrescenta um terceiro: a avaliação diagnóstica. Justifica esta categorização pelos objetivos de cada uma.

"... os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui." (1983: 97)

Assim, a avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, pode auxiliar o professor a localizar seu ponto de partida para o ensino. Pode também oferecer a situação de cada um dos alunos, para um trabalho posterior. O instrumento utilizado é semelhante ao da avaliação somativa, desde que tomadas as cautelas necessárias para cumprir o objetivo. No instrumento avaliativo, o acerto de cada aluno é transformado em pontos, de acordo com o "... uma única nota encobre, mais do que muita revela. Ela não revela a variação na aprendizagem de objetivo para objetivo e, portanto, não fornece a informação diagnóstica que permita uma colocação bem feita." (BLOOM, 1983: 99)

POPHAM (1976) faz ainda uma consideração sobre outro enfoque das medidas educacionais. Segundo o autor, elas podem ter por referência normas ou podem se fundamentar em critérios. As medidas que têm normas como referência atribuem resultados, comparando o desempenho do aluno em relação ao grupo, resultando, portanto, numa medida relativa. As notas ou conceitos são baseados numa curva normal, o que resulta em uma média da classe e a distribuição das demais notas tendo como referência essa média. As medidas por critério comparam o desempenho do aluno em relação a um critério pré-estabelecido. Resulta em medidas absolutas. A prova referenciada em norma tem por característica o poder de seletividade; um instrumento construído com base em critérios tem por princípio a formulação de questões que correspondem a comportamentos compatíveis com o critério estabelecido.



LUCKESI (1990), entre as várias proposições que faz sobre a prática educativa da avaliação, identifica uma fenomenologia da aferição do rendimento escolar. Esta fenomenologia descreve três atividades que compõem a prática. A primeira atividade reconhecida pelos professores como essencial a uma definição de resultados é a medida, que tem como unidade, no instrumento avaliativo, o acerto. Estes acertos são transformados em pontos, de acordo com o critério de correção do professor. A segunda atividade é a transformação do resultado obtido nesta mensuração em nota ou conceito, e a obtenção de uma média final que exprime o desempenho do aluno nos diferentes instrumentos. Finalmente, a última atividade é a que delimita e caracteriza o uso dos resultados. O resultado pode, simplesmente, ser registrado no diário de classe ou no boletim do aluno; pode fazer com que se ofereçam novas oportunidades para melhoria de resultado; ou pode, ainda, servir a uma tomada de decisão sobre a organização do trabalho pedagógico, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem efetiva. O principal dilema é que a avaliação pode ser assim considerada. Esta última atividade é que dá ou não a feição de avaliação ao que é praticado na escola. A avaliação traz implícita uma decisão em seu processo. Como raramente isto acontece, LUCKESI argumenta que a escola não faz avaliação, mas verificação do aprendido, que se encerra com a obtenção do resultado, por entender que a decisão raramente ocorre. A decisão que deixa de existir, segundo o autor, refere-se a uma tomada de posição no sentido da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, não deixa de haver uma decisão por parte do profes-



A fim de se verificar o caráter formativo ou somativo das avaliações é que se questionou sobre a frequência avaliativa, durante um bimestre.

Tabela 1. Número de instrumentos utilizados como instrumentos próprios por bimestre

Nº. de instru- mentos	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
2	5	41,7	10	71,6	15	57,7
3	1	8,3	1	7,1	2	7,7
4	2	16,7	1	7,1	3	11,5
5	2	16,7	-	-	2	7,7
mais de 5	1	8,3	1	7,1	2	7,7
variável	1	8,3	1	7,1	2	7,7
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Como este dado não tem significação sem outras informações, as tabelas com a categorização e frequência das respostas às questões da entrevista foram realizadas com colunas separadas para as duas escolas, para facilitar a comparação. A terceira coluna exprime o total das duas escolas. As frequências foram expressas em números inteiros e calculadas em taxa de porcentagem sobre o total da coluna. Assim, na primeira coluna de frequências, da Escola A, as taxas foram calculadas sobre o total 12 da Escola. Na Escola B, foi feito o cálculo com o mesmo critério. Na última coluna (A + B) aparecem as somas das duas frequências em cada categoria e a taxa equivalente, calculada sobre o total de A + B, ou 26, que é o número de professores entrevistados sobre esta questão.

Os professores afirmaram, unanimemente, que a Direção lhes permite total liberdade quanto ao es-

tabelecimento de critérios e escolha de instrumentos para a avaliação. A responsabilidade dessa escolha é do professor.

A maioria citou os instrumentos escritos como instrumentos próprios para avaliação. Apenas dois professores deixaram claro que aplicam verificações não-escritas, sendo uma delas não-verbal.

Mais da metade do total de professores (57,7%) disse utilizar apenas dois instrumentos escritos em um bimestre, ou uma prova mensal. Esta situação é mais acentuada na Escola B, onde 71% é a taxa de professores que se referiu a tal sistemática.

Como este dado não tem significação sem outras informações, cabe analisar pontos de semelhança e de contraste entre as duas unidades. Ficou clara, na Escola A, a diferença de tratamento entre os dois períodos, manhã e tarde.

Os professores que tiveram oportunidade de escolha de período optaram pelas classes da manhã, declaradamente melhores. Os que trabalhavam nos dois períodos fizeram nítida distinção entre as classes da manhã e as da tarde, como diferentes em sua composição e rendimento. Afirmaram ministrar o mesmo conteúdo nos dois períodos e aplicar o mesmo tipo de instrumento de avaliação, mas concordaram em que há menos cobrança e mais condescendência na correção das provas e atribuição das menções, pois

"não se pode esperar o mesmo dessas classes".

"Não há condições de se exigir de forma igual, porque as classes da tarde não têm a mesma condição." questionário para ser estudado na classe e daí tirar as questões da prova.

"O período da tarde, se exigirmos o que realmente se deve exigir, a reprovação é total."

Há um visível "barateamento" na cobrança do aprendizado, nas classes da tarde, aliado a atitudes de paternalismo do professor, que deve ser reproduzido pelo aluno.

"Há alunos que nem podem comprar o material, não têm retaguarda da família... o que pode render este aluno?"

O que não se verificou foi uma diferenciação de técnicas de ensino e de avaliação, ou mesmo uma atitude de reflexão sobre essas possibilidades para melhoria de qualidade, uma vez percebidas diferenças significativas entre as duas clientela.

Da mesma forma, na Escola B houve consenso entre os professores quanto à menor exigência e maior tolerância para com o período que apresentava mais dificuldades e problemas, neste caso o noturno. Também não se percebeu diversificação de técnicas de ensino e de avaliação entre os dois períodos, nem de uma preocupação quanto a isto. Os professores deixaram clara a existência de mais oportunidades e maior condescendência para que o aluno atingisse média.

"Para o noturno é pedido o mínimo possível e que conste do livro... Como vou pedir pesquisa a esses



alunos?" (Paulo, 1977, 18)

Como "Dou questionário para ser estudado na classe e daí tiro as questões da prova." em verdade dois instrumentos da mesma natureza não podem esgotar a mensuração. Evidencia-se nestas falas o caráter reprodutivista da avaliação e a ausência de uma construção de conhecimento pelo aluno. Este caráter da avaliação deixa pistas de que a metodologia de ensino é embasada no saber do professor, que deve ser reproduzido pelo aluno. A importância que se atribui aos objetivos da área afetiva, nas

Ficou claro que isto não ocorreu em um bimestre, esporadicamente. O sistema adotado pelos professores atravessou o ano todo sem variações sensíveis. O critério estabelecido, seja quanto ao número de provas, seja de diferenciação de exigências por período, ocorreu como prática avaliativa durante o ano todo. Quanto ao número, a própria denominação que os professores dão a estes instrumentos - prova mensal e prova bimestral - oferece pistas de que se trata de avaliações com caráter somativo, na caracterização de SCRIVEN, retomada por POPHAM e BLOOM. Portanto, são avaliações com baixo grau de participação da classe e do professor para com a aprendizagem e a melhoria. Considerado o fato de que o Regimento Comum determina a utilização de dois instrumentos, pelo menos, em cada bimestre, é considerado cumprido o item legal. 18)

Já foi "Artigo 76 - Na avaliação do aproveitamento deverão ser utilizados, no decorrer de cada bimestre, dois ou mais instrumentos elaborados pelo professor..."

do. No cas (São Paulo, 1977: 18), estas informações não vêm através de medidas educacionais que resultam. Como os tipos de informações são diversos, com diferentes níveis de conhecimentos, em verdade dois instrumentos da mesma natureza não podem esgotar a mensuração possível a qualquer disciplina. Além disso, as avaliações deste tipo não oferecem condições de serem aplicadas a objetivos que não sejam cognitivos. Se avalia o ensino, pois ao final do processo só faz verificar se o desempenho correspondeu ao. "Não obstante importância que se atribui aos objetivos da área afetiva, nas declarações de objetivos de planos e programas, a realidade mostra que as escolas não os ensinam sistematicamente, nem os avaliam na mesma medida que os pertencentes à área cognitiva." (LAFOURCADE, 1969: 45)

Ao optar pela avaliação somativa exclusivamente, ignorou-se ainda o cumprimento de outro artigo, no mesmo capítulo que trata da verificação do rendimento escolar. e o objeto ou ato com o qual se está trabalhando.

"Artigo 75 - A avaliação do aproveitamento deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem, levando em consideração os objetivos visados." (p. 18)

A afirmação de que a maioria dos professores não Já foi abordada parte do contexto em que ocorria o processo de avaliação. Para se atribuir um valor a alguém ou a alguma coisa, é preciso informações das mais diferentes espécies sobre o avalia-

do. No caso da avaliação escolar, estas informações nos vêm através de medidas educacionais que resultam de experiências diversas de aprendizagem. Ao se considerar duas ou três provas escritas como medidas suficientes para se avaliar, o professor perde oportunidade de obter dados mais concretos e esclarecedores, o que vem dificultar a avaliação. Além disso, mais do que avaliar a aprendizagem, estes instrumentos avaliam o ensino, pois ao final do processo só faz verificar se o desempenho correspondeu ao esperado, ou seja, se o ensino cumpriu os objetivos estabelecidos. Neste sentido é que vem ao encontro da colocação de LUCKESI (1990) de que o que a escola faz não é avaliação, mas verificação. Realizada ao fim da unidade pedagógica ou da unidade temporal (uma prova a cada mês) como fechamento, nada mais faz do que trazer à tona a verdade de alguma coisa ou fato.

"O processo de verificação configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando.

... encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, 'vê-se' ou 'não se vê' alguma coisa." (LUCKESI, 1990: 75)

A afirmação de que a maioria dos professores não realiza avaliação formativa, referenciada em norma ou critério, ou nem mesmo realiza avaliação, mas simplesmente verificação através do número de instrumentos aplicados, ainda é pouco consistente.

Afinal, se estabelecêssemos um limite inferior para esse número, ele seria aleatório em qualquer circunstância. Por exemplo, se tomássemos como mínimo indispensável quatro instrumentos, aleatoriamente, o número de respostas "quatro" e acima de quatro representariam 34,6% do pesquisado. Resta saber de que tipo são estes instrumentos para completar o quadro analítico. Além disso, há estudos que apontam outros aspectos e direcionamentos no trabalho de sala de aula. Muitas vezes, o controle realizado pelo professor, na classe, é determinante de aspectos avaliativos, muito embora não formalizados. MARIN aponta o controle docente como forma de diagnóstico, de prognóstico, servindo

unidade de resposta quanto à forma de instrumental utilizado "para oportunizar o manejo da classe e vas, gerando ainda decidir sobre a avaliação formativa questões e somativa dos alunos." (MARIN, 1990: questionário 147) ra utilizado para interpretação literária e compreensão de textos.

À primeira fase da análise parece que nas escolas estudadas a avaliação não constitui um processo, mas momentos definidos. Vejamos.

2. Procedimentos de avaliação

Como são cinco as áreas de conhecimento que tiveram seus professores investigados, cabe considerar a natureza diversificada de cada uma delas para a elaboração adequada de instrumentos que avaliem conhecimentos e habilidades específicas de ca-

da uma. A categorização fica mais exata ao se tabular por área. Assim, foram feitas tabelas específicas para o tipo de instrumento utilizado pelos professores de cada área. Além de se questionar sobre o tipo de prova, ou seja, a parte formal do instrumento, foi questionada a parte material, isto é, o que compõe as questões. A materialidade e a formalidade serão analisadas em conjunto, dentro do princípio de que elas não existem em separado.

2.1. Português

Em entrevistas com sete professores houve uma unidade de resposta quanto à forma de instrumental utilizado: todos se utilizavam de questões objetivas, geralmente, para questões gramaticais, e de questões abertas, seja redação ou questionário. O questionário era utilizado para interpretação literária e compreensão de textos.

Tabela 2. Natureza e conteúdo

Natureza	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) gramática e redação	1	33,3	-	-	1	14,3
(2) gramática, interpretação, redação, literatura	2	66,7	-	-	2	28,6
(3) gramática e interpretação de textos	-	-	4	100,0	4	57,1
Total	3	100,0	4	100,0	7	100,0

Apesar da riqueza a ser explorada na língua como vínculo de comunicação, expressão oral e escrita, codificação e tantos outros aspectos, o componente mais cobrado foi o gramatical. Todos os professores julgaram essencial a avaliação desse aspecto. Um desses professores, em duas avaliações que fez por bimestre, reservou uma, exclusivamente, à gramática. Um outro, que utilizou três instrumentos por bimestre, compôs suas provas, todas, com gramática mesclada a outro aspecto. Quatro professores reservaram duas provas para gramática em totais de três, quatro ou cinco instrumentos. Um professor afirmou ser variável o número de avaliações em todos os aspectos. A compreensão e interpretação de textos vêm a seguir como a segunda prioridade, se tomarmos como evidência a frequência com que foram utilizadas como instrumento de avaliação: quatro professores reservaram um instrumento para esse aspecto e dois professores utilizaram mais de uma mensuração. A redação entrou como critério de avaliação para três professores, todos da Escola A, sendo que um deles incluiu nas três provas aplicadas uma pequena redação. Os outros dois trabalharam com um conceito único para a redação, considerado como "média" de todos os trabalhos dessa natureza. Dois professores apenas, também da Escola A, cobraram, em um instrumento específico, leituras pedidas durante o bimestre e sua interpretação. Um único professor avalia a expressão oral, na Escola A.

A disciplina tem módulo de aulas maior que qualquer outra, oferecendo, ao professor, condição de uma avaliação formativa e da emissão de julgamento sobre o aluno. Esta afirmativa não parece ser

endossada, com certeza, por vários dos entrevistados, segundo depoimentos colhidos.

"Quem trabalha em várias escolas não tem condição de julgamento, não conhece os alunos."

Fica evidente a contradição por parte do professor: reconhece que o julgamento é mais abrangente e profundo, mas sente receio de manifestá-lo. O receio de julgar talvez determine uma avaliação mais concentrada na gramática, onde não há critérios pessoais em jogo. É a parte exata da língua, onde não cabem discussões ou justificativas de nota: ou acertou ou errou, não há terreno intermediário. Isto vem eliminar uma boa parte da tensão que o professor sofre para chegar ao julgamento final. Quando a questão é exata, sem meios acertos, a culpa da nota baixa pode ser transferida totalmente ao aluno, num documento assinado: a prova.

O bom desempenho em gramática depende pura e simplesmente de memorização e exercitação. Estes recursos são amplamente utilizados num contexto didático-metodológico reprodutivista. Pode-se afirmar que o preponderante na avaliação de língua portuguesa é a aquisição de modos de reproduzir o aprendido, contidos num modelo comportamentalista do ponto de vista psicológico e positivista no enfoque filosófico.

A avaliação é um juízo de qualidade que se fundamenta em dados múltiplos. A condição para que esses dados sirvam à avaliação é a sua relevância. Assim, parece que grande parte dos professores de

Português despreza a relevância dos outros dados que possa obter do aluno e considera como altamente significativo para um padrão ideal o linguajar acadêmico, correto gramaticalmente. Não se pretende negar, de forma alguma, que a gramática é um dado extremamente importante para a compreensão da língua e para a comunicação verbal. O que é criticável é tirar a significância dos outros aspectos. Sem o domínio desses, pode-se estar ferindo, também, um padrão ideal de qualidade. Um padrão de qualidade específica mínimos necessários até mesmo quando se utiliza um modelo comportamentalista; deveriam ser especificados mínimos em todas as atividades da língua portuguesa. Entretanto, muitas não são consideradas pelos professores. Isto leva a uma avaliação antidemocrática por não conter padrão de qualidade e impede uma tomada de decisão baseada no essencial, uma vez que parte deste essencial não foi avaliado. Leva, ainda, a uma avaliação classificatória baseada praticamente em um aspecto: quem sabe gramática, passa. Um padrão de qualidade implica em uma multiplicidade de fatores que, sem dúvida, encaminham o aluno não só a conhecimentos restritos, mas a algo muito mais amplo no sentido da formação de hábitos de reflexão e de atitudes que manifestem a aquisição da cidadania, entre outras coisas. O dado empírico nos mostra que, mesmo os professores que procuraram avaliar diferentes aspectos, reservaram maior número de instrumentos à gra-

mática. Os professores, de modo geral, consideraram a gramática difícil e, por isto, discriminatória. Este dado é relevante para uma avaliação classificatória. Total de entrevistas foi cinco, sendo duas na Escola A e três na Escola B.

Ao "Não" dou prova de interpretação de texto porque cada disciplina tem um jeito muito fácil." Trouxemos que cada área de conhecimento tem uma reserva específica de informações. Como último dado concreto para reflexão, fica o da diferença entre a avaliação mais abrangente realizada por dois dos professores da Escola A (o total de professores é três). Situada em comunidade mais esclarecida e de melhor poder aquisitivo, a escola conhece o nível de exigência que os pais mantêm. A expectativa do aluno, ao terminar o 1º grau nesta escola, é a continuidade, que impõe padrões de qualidade para isso. A avaliação reproduz, como tantas outras atividades, a desigualdade de distribuição da sociedade capitalista. Dentro da rede pública desenvolvem-se contrastes, num sistema que, ao final, favorece os menos necessitados. A variedade de instrumentos demonstra que na Escola A a língua portuguesa é explorada de modo menos parcial e facetado. A contradição reside no fato de estar na Escola B a clientela mais carente e, conseqüentemente, mais necessitada da riqueza curricular. Quanto menos potencial é explorado no aluno, menor seu preparo para a continuidade e para o ingresso num mercado competitivo de trabalho, onde terá pouca "mercadoria" cultural para trocar por uma boa colocação. pode transferi-las para aprender qualquer coisa. Um extremo realça o produto, outro,

2.2. Matemática

O total de entrevistas foi cinco, sendo duas na Escola A e três na Escola B.

Ao se tabular em separado o modo de avaliar em cada disciplina, considerou-se que cada área de conhecimento tem uma reserva específica de informações acumuladas ao longo da história do homem. Estes conhecimentos, em ciências distintas, demandam vários métodos de investigação, apropriados a cada especificidade. Portanto, a transmissão e a aquisição de conhecimentos de uma ciência - que configura o próprio quadro de ensino-aprendizagem - usa de estratégias e metodologias afinadas com a natureza das informações. Portanto, o estudo de um campo específico de conhecimento, diz respeito tanto aos conhecimentos acumulados como aos processos necessários para adquirí-los. As escolas têm encontrado dificuldade em cumprir as duas partes, por assumirem posições extremistas, seja quanto à primeira, seja quanto à segunda. Esta realça o conteúdo por si próprio, e os que assumem a postura de defendê-la como objetivo da escola criticam qualquer forma de reducionismo no conteúdo programático. Outros não consideram qualquer conhecimento com fim em si próprio. Colocam-se no outro extremo, defendendo a primeira parte, com a alegação de que o processo é o mais importante, pois se o aluno adquire habilidades, disciplina mental e atitudes e exercita estas qualidades, pode transferi-las para aprender qualquer coisa. Um extremo realça o produto, outro,

o processo. Este tipo de postura por parte do professor, realçando um ou outro aspecto, mostra como os dados são fragmentados

... "em dimensões parciais ou superdimensionados no que diz respeito ao efetivo poder do conhecimento." (MARAGLIANO e VERTECCHI, 1986: 18-19)

Os autores analisam ainda este aspecto como uma acomodação que sofre o professor, adequando-se a paradigmas onde ele representa o papel de

... "agente de reprodução social." (p. 19)

Isto é um dos determinantes da organização do trabalho de sala de aula e da representação de uma identidade profissional do professor.

A matemática, como qualquer outro campo do conhecimento humano, supõe, para seu domínio, o cumprimento dos dois resultados: o conhecimento matemático específico e os processos que fazem o indivíduo chegar a ele. Em Português, ficou evidente que o processo mais valorizado pelos professores para se entender a estrutura linguística é a gramática. Em Matemática, considerada matéria tipicamente dedutiva e abstrata, os processos mentais que levam à sua compreensão exigem do professor entendimento desses processos.

Tabela 3. Natureza e conteúdo das questões de Matemática

Natureza	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) questões de raciocínio	1	50,0	-		1	20,0
(2) questões de raciocínio e de cálculo	1	50,0	2	66,7	3	60,0
(3) questões que levam à percepção do aluno	-		1	33,3	1	20,0
Total	2	100,0	3	100,0	5	100,0

As questões de raciocínio e questões de cálculo são categorias levantadas pelos professores e, portanto, passam pela conceituação que eles têm deste tipo de questões.

Um dos professores se ateve à verificação de processos relativos ao raciocínio matemático, apesar de reconhecer que o cálculo é necessário à aquisição de estruturas matemáticas. Três professores mesclaram questões de cálculo às de raciocínio lógico ou solução de problemas. Um professor realçou que estas questões são escolhidas entre as que foram resolvidas em classe, com os mesmos dados. Apesar de classificar a prova como uma exigência "tanto de cálculo quanto de raciocínio", a exigência realmente foi a de memorização. O professor que corresponde à categoria (3) de respostas, afirmou selecionar questões que julgava significativas para verificar condições de desenvolvimento do aluno. Para ter idéia destas condições, a primeira avalia-

ção, antes do planejamento, foi diagnóstica. O professor usou ainda o que chamou de "passos": uma avaliação informal ao final de cada aula ou bloco de aulas que fixavam conceitos básicos. Ao final do mês, fez uma avaliação geral. As pequenas avaliações não foram passíveis de nota ou conceito, mas foram anotadas pelo professor para retomada das dificuldades. Isto permitia um julgamento de cada aluno e de seu desenvolvimento. A prova final não decidia a menção bimestral do aluno, que dependia muito mais de julgamento do professor, baseado em acompanhamento. As dificuldades foram retomadas usando-se o trabalho em grupo, com assessoria dos melhores alunos em rendimento. *ível de aprendizagem que atingia...* (1983: 73)

"Às vezes, o aluno entende melhor a linguagem de outro aluno."

...estranho que o professor fizesse uso do instrumento somativo e afirmasse que ele não era. Este foi o único professor, entre todos os entrevistados, que, mesmo desconhecendo a terminologia técnica e a autoria da proposta, aplicava o esquema de BLOOM (1983), divulgado em vários documentos da Rede Estadual: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Segundo esse autor, *avaliação formativa, por informar imediatamente ao aluno sobre seu domínio da matéria e pela decisão qu...*...efetuada antes da instrução, a avaliação diagnóstica tem como função principal a localização do aluno;... pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada." (1983: 97)



A avaliação formativa, ainda segundo BLOOM,

e que "consiste em fracionar um curso ou assunto em unidades menores de aprendizagem... O uso apropriado destes testes ajuda a assegurar que cada conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado..." (1983: 60)

"O uso mais comum dos testes somativos ... é como ponto de apoio para a atribuição de notas, representadas por letras ou por números. A nota geralmente tenta classificar cada aluno em termos de quantidade ou nível de aprendizagem que atingiu..." (1983: 73)

Pode parecer estranho que o professor fizesse uso do instrumento somativo e afirmasse que ele não era decisivo para a atribuição de menção. Entretanto, a avaliação do progresso imediato dos alunos e seu conhecimento dos resultados é a própria essência da avaliação formativa. Daí esta influir no julgamento mais do que a somativa.

A avaliação formativa, por informar imediatamente ao aluno sobre seu domínio da matéria e pela decisão que permite ao professor reverter uma situação de domínio negativo, pode modificar o interesse do aluno pela disciplina. Este interesse traz modificações ao rendimento escolar e estas podem ser fundamentais para a formação do autoconceito.

Baseando-se em afirmações de outros professores de que

"o dado objetivo é mais seguro ao professor e ao aluno"

e que

"o conceito é subjetivo, o julgamento é difícil e trabalhoso",

o professor em questão afirmou que

"a nota dada através de dados objetivos é fria, não é avaliação, coloca distâncias entre o professor e os alunos."

2.3. Ciências e Programas de Saúde

Apesar da matéria abrir espaço para técnicas de ensino e, conseqüentemente, de avaliação, ligadas à manipulação e à experimentação, os professores preferiram utilizar instrumentos escritos e avaliaram a teoria induzida da prática ou assimilada abstratamente em aulas expositivas. Apenas um professor, entre os cinco entrevistados, usou a prática para avaliação da aprendizagem, como dado significativo. Assim, numa matéria onde o concreto pode ser amplamente explorado, o que pesou para o julgamento do aluno foi saber a teoria, uma vez que os instrumentos escritos, especificamente a prova, eram tidos como válidos para esta finalidade. O concreto a que se reporta aqui é a atividade ligada à observação direta das coisas, à manipulação e à experimentação. Está implícito no método indutivo das Ciências Naturais ou experimentais, onde as leis emergem de fatos observáveis e controláveis, além da experiência prática.

Tabela 4. Natureza e conteúdo das questões de Ciências

Natureza	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) questionário	2	100,0	2	66,7	4	80,0
(2) questionário e questões objetivas	-	-	1	33,3	1	20,0
Total	2	100,0	3	100,0	5	100,0

A preferência pelo questionário foi evidente, uma vez que a totalidade dos professores fez uso dele como tipo de prova. Um professor, apenas, mesclou questões objetivas com questões abertas. Um, entre os quatro professores que optaram pelo questionário, usou um instrumento oral e um escrito; os outros usaram dois questionários de forma escrita.

Pode-se afirmar que quatro dos cinco entrevistados usaram amplamente a atividade prática como técnica de aula. Desprezaram, todavia, esta atividade do aluno como avaliação da aprendizagem ou como um instrumento que pese no resultado. A prática e a intensidade com que o aluno participou dela poderiam, no máximo, contar créditos aos alunos para "arredondar" a média ou para corrigir possíveis incoerências resultantes da avaliação feita.

A prática chegou a ser minimizada como dado representativo para a avaliação e, muitas vezes, rejeitada para este fim. Um dado que merece ser analisado é o relativo ao conhecimento que os pro-

fessores têm de que os alunos gostam muito das aulas práticas e têm maior interesse por esse aspecto. Apenas um professor explorou convenientemente este dado, aprofundando a prática como técnica de aula e estimulando os alunos a realizarem atividades concretas para delas induzir princípios teóricos. Coerentemente, este mesmo professor considerou estas atividades como relevantes para o julgamento de aprendizagem do aluno.

Soa como academicismo radical a opinião dos professores de Ciências, que não admitem que esta prática seja, também, avaliativa.

"Os alunos gostam muito da atividade prática, mas a prática serve para assimilar a teoria."

"Uso provas teóricas porque é assim que se avalia conteúdo."

"Por melhor que o aluno desempenhe na prática, não dou média se a prova é ruim."

"Os alunos desempenham melhor nas práticas, mas os pais exigem a prova como documento."

Um dos professores deixou de usar a aula prática, mesmo como estratégia de ensino. Suas provas de questionários constavam de perguntas retiradas de um rol de questões previamente estudadas (ou memorizadas) em aula anterior à prova. Isto ocorreu no período noturno, estabelecendo nítida distinção entre a metodologia de ensino e de avaliação entre

os dois períodos. Afinal, há que se convir que, a aula prática, mesmo não sendo avaliada em termos de nota ou conceito para o aluno, contribui para a motivação dos alunos e a melhor compreensão do assunto, influenciando, portanto, nos resultados obtidos na prova teórica.

2.4. História

Foram ouvidos quatro professores da área de História, dois da Escola A e dois da Escola B. Todos usavam a mesma categoria de instrumento para avaliar a aprendizagem.

Tabela 5. Natureza e conteúdo das questões de História

Natureza	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
questionário	2	100,0	2	100,0	4	100,0
Total	2	100,0	2	100,0	4	100,0

O número de provas aplicadas durante o bimestre também foi o mesmo: dois. Um dos professores usou somente as duas provas como dados para o conceito final; os outros consideraram os "créditos" de atividades de sala de aula.

O fato de não promover avaliação formativa em uma matéria onde a sequência é essencial e a riqueza

za de detalhes poderia ser explorada, foi justificada por um dos professores da seguinte maneira:

"Tentei dar provas mais seguidas, com menor conteúdo. Mas com o fracionamento da matéria em muitas avaliações, o rendimento caiu. Com poucas provas, o aluno sabe que suas chances são duas ou três; com mais exigência, há maior rendimento."

A característica comum detectada no procedimento dos quatro professores da área sugere um caráter puramente administrativo para a avaliação, ao invés de pedagógico. A aplicação de dois instrumentos de caráter somativo deixa o professor "em dia" com o cumprimento da legislação, que assim exige. Mas, mesmo administrativamente, o professor deixa de cumprir o Regimento, neste mesmo artigo 76, que estabelece um mínimo de dois instrumentos. Ao aplicar provas mensais, de caráter somativo, focaliza-se o aspecto quantitativo da aprendizagem do aluno: "quanto" o aluno aprendeu do ensinado. Não atende a exigência qualitativa, pedida no parágrafo único.

"Art. 76 -

Parágrafo único - Na elaboração dos instrumentos deverá ser observada a norma de preponderância dos aspectos qualitativos do aproveitamento sobre os quantitativos." (SÃO PAULO, 1977: 18)

A disciplina em que o grupo de professores pesquisados apresentou mais uniformidade na resposta a esta questão foi História. Superficialmente, pode-se pensar que a natureza do conhecimento his-

tórico é que leva os professores a estabelecer as avaliações desta forma. Pode-se, também, levantar a hipótese de que os cursos de História não estão oferecendo a seus alunos suporte pedagógico suficiente para a elaboração de uma avaliação diferenciada da praticada. Mas não se pode deixar de pensar a dimensão política, ideológica da questão: a opção por uma técnica ou uma série de técnicas avaliatórias, sem dúvida, expressam uma opção educativa. Processos que solicitam a memorização não se encaminham para uma proposta construtivista. Avaliações em momentos determinados, como o final do mês, final do bimestre ou mesmo da unidade de ensino, não solicitam a participação e a análise crítica contínuas que, mais que em momentos fixos, se manifestam pela formação de condutas, fundadas no conhecimento e nos valores.

A História dispõe, para os alunos, da técnica de pesquisa, da discussão dos fatos e de sua interpretação. Isto não é possível através do instrumento aplicado na sala de aula, como reprodução do que foi dito em aula pelo professor.

"Não dou conceito A para trabalho; valorizo mais a prova."

" Não aceito trabalho: é cópia; nem trabalho em grupo: uns trabalham e outros não."

"Sem a prova é difícil uma avaliação concreta do conteúdo."

O modo de coletar dados para a avaliação se caracteriza por instrumentos formais, escritos e de ocorrência eventual, dando a impressão de que há uma parada no processo ensino-aprendizagem para avaliar. Os dados são obtidos, portanto, fora do processo ensino-aprendizagem. A respeito da seleção dos dados para a avaliação, GIMENO (1988) discute que eles interferem no próprio processo de construção do conhecimento, pois os alunos são suficientemente perspicazes para captar o que é pedido pelo professor como resposta.

"O que é mais decisivo e sutil é que uma técnica de avaliação mediatiza os processos de conhecimento sobre a realidade, que se efetivam nos professores como estilo cognitivo profissional. Duas razões são as que justificam aqui a atenção ao componente técnico da avaliação: a) A capacidade de informação que tem um procedimento de avaliação, com as consequências no modo de perceber e conhecer a realidade.

b) A mediação que estabelece nos conteúdos e processos exigidos dos alunos, ficando introjetados neles e no professor como rendimento ideal." (GIMENO, 1988: 400) Ina, um fracasso que reluta em compartilhar." (HELLO, 1979: 74)

O questionário ou quem o formula tem uma expectativa de resposta. Quando não satisfeita essa

expectativa, afloram explicações não ligadas ao processo de aprendizagem e de avaliação. Busca-se justificativa para o mau rendimento ao invés de se criticar a forma como ele está sendo conduzido, para possíveis reformulações.

"Os alunos não têm interesse em História."

"A cobrança da escola está na dependência da cobrança feita em casa. A escola não é suficiente."

As duas colocações demonstram o despreparo dos professores para interagir com crianças das camadas menos favorecidas. Não entendem suas dificuldades em dominar pré-requisitos exigidos para os currículos elaborados para crianças que vivem em ambiente cultural de classes favorecidas economicamente. MELLO, ao analisar a seletividade que a escola pública promove, tendo por base seus próprios mecanismos internos, cita como um desses mecanismos a avaliação. Coloca ainda a visão ideologicamente comprometida do professor com relação aos problemas culturais, sociais e econômicos.

"Incapaz de solucionar o problema, ele tende a marginalizar seus alunos justificando ora pela situação de pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que reluta em compartilhar." (MELLO, 1979: 74)

2.5. Geografia

Em Geografia, todos também usavam o questionário como forma de avaliar. Mas, num total de cinco entrevistados, a grande maioria (quatro) mesclava este tipo de questão a outros, tornando os instrumentos mais ricos no sentido de avaliar aptidões diversificadas. O questionário apareceu mesclado com questões objetivas, questões cartográficas e questões não-verbais, como desenhos e trabalhos que não exigem a aptidão verbal, seja escrevendo ou falando. O aluno que apresenta dificuldades na verbalização, especialmente em escrever o que exprime seu pensamento, conta com o recurso desse instrumento. A própria questão cartográfica, seja a atividade de fazer mapas, localizar, dividir, vem ao encontro disto, favorecendo, neste caso, o aluno.

Tabela 6. Natureza e conteúdo
das questões de Geografia

Natureza	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) questionário e questões objetivas	1	33,3	-		1	20,0
(2) questionário e mapas	-		1	50,0	1	20,0
(3) questionário e questões diversificadas	2	66,7	-		2	40,0
(4) só o questionário	-		1	50,0	1	20,0
Total	3	100,0	2	100,0	5	100,0

A Escola B, além de apresentar instrumentos mais restritos, usava menor número deles; cada um dos professores costumava usar duas provas de caráter somativo no bimestre e um conceito de participação. Na Escola A, um dos professores usava três instrumentos, sendo um diferenciado da prova (trabalho de pesquisa ou trabalho cartográfico e ainda participação); os outros dois, que se enquadram na categoria (3), onde são citadas "questões diversificadas", aplicaram no mínimo quatro instrumentos por bimestre, excetuando-se o conceito de participação. Assim, na Escola A, a avaliação na disciplina Geografia foi muito mais rica e diferenciada, seja pelo número de instrumentos, seja pela natureza deles. As "questões diversificadas" incluíam mapas, cartazes, pesquisas, trabalhos escritos, apresentação oral de resultados pesquisados, desenhos e trabalhos manipulados.

Como a Escola B é muito mais carente, seja econômica ou culturalmente, o processo de avaliação encontrava sérias dificuldades para cumprir o papel retroalimentador da aprendizagem. Os professores alegaram que a clientela tem como única forma de resposta a repetição do que traz o livro didático, não obstante o esforço dos docentes em reforçar uma expressão própria do aluno, com análise crítica. Ressentiam-se com a falta de um trabalho mais prático, com técnicas que tornassem os conceitos próximos dos alunos. Alegaram resistência da administração a esse trabalho, que implicaria sair de

classe ou dar uma aula com maior participação. No noturno, julgaram inatingível este trabalho. Para uma clientela de meio cultural desfavorecido, basear o ensino numa cultura puramente livresca é destiná-la ao fracasso. Sem desprezar o valor da verbalização, que é condição instrumental para a aquisição de qualquer conhecimento, pode-se analisá-la do ponto de vista da forma como ela é usada no contexto escolar: é empregada de modo mecânico e pouco significativo.

Nota-se, novamente, a dificuldade em trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos e a expectativa de receber um aluno com todos os pré-requisitos necessários à aprendizagem do conteúdo em questão.

"A maior parte decora, embora eu peça as respostas com as próprias palavras do aluno. O mal vem do primário - aprendizagem mecânica - e dos professores de Português, que não aprimoram o entendimento de textos."

Retomando a colocação de MELLO (1979), ao denunciar as justificativas que o professor apresenta ao se defrontar com a situação de problema que não consegue resolver, pode-se acrescentar às situações de ordem econômica e psicopedagógica, mais uma, que não vem de fora da escola, mas faz parte da problemática intra-escolar: a interação entre seus professores num projeto comum de ensino. Empenhados nisso, procurariam suprir deficiências encontradas

em cada unidade escolar e não se ouviria a afirmação categórica de que o Estadual enfatiza uma ligação profunda entre os objetivos do ensino e a avaliação. "há alunos irrecuperáveis". Ver até que ponto os objetivos foram alcançados, como forma de retroalimentação do processo. Até a vigência da Lei 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

3. Valor dos procedimentos de avaliação utilizados
te em seu aspecto classificatório, ou seja, tinha por função aferir o aproveitamento do aluno, com vista. A partir dos resultados obtidos sobre o número e o tipo de procedimentos e instrumentos utilizados, já se pode afirmar com mais ênfase que a avaliação, na rede pública de ensino, se constitui muito mais em momentos dedicados exclusivamente a ela do que em uma parte do currículo incorporada a todos os seus passos. Não há processo de acompanhamento do rendimento escolar para obter dados norteadores de falhas que, corrigidas a tempo, são pequenas e detectáveis. Há, em realidade, com o uso majoritário da avaliação somativa, uma atividade classificatória em decorrência disso, responsável, com outros fatores do contexto escolar, pelas altas taxas de repetência, evasão e fracasso escolar. O fracasso escolar é algo muito mais amplo que uma repetência. Neste esquema utilizado para avaliação, o aluno até pode ser aprovado sem pré-requisitos essenciais num sistema seriado. Isto porque há uma separação efetiva entre a aprendizagem e a avaliação, como processos diferentes que ocorrem em momentos sem a mínima simultaneidade.

Isto não poderia ocorrer diante do texto legal existente. O Regimento Estadual enfatiza uma ligação profunda entre os objetivos do ensino e a avaliação. A avaliação deve descrever até que ponto os objetivos foram alcançados, como forma de retroalimentação do processo. Até a vigência da Lei 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação vinha sendo considerada tão somente em seu aspecto classificatório, ou seja, tinha por função aferir o aproveitamento do aluno, com vistas a sua promoção ou retenção. Mesmo dentro do aspecto seletivo que isto assume, a legislação preservou a avaliação como processo, estabelecendo em pareceres legais a continuidade de formas variadas que podem garantir uma verificação razoável e segura. (Parecer do CFE n. 102/62). A Lei 5692 não suprime este caráter e acrescenta a função de retroinformação, deixando à avaliação de rendimento escolar os papéis de acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares. A nível estadual, isto fica claro na Indicação CEE n. 1/72.

"Os resultados da avaliação devem orientar a sequência e a reformulação do planejamento curricular." (SÃO PAULO, 1972)

A prática escolar demonstra, entretanto, que a avaliação de rendimento escolar é usada, ainda, com função nitidamente classificatória, pois representa o ponto final da unidade, com um resultado irreversível e com finalidade em si mesma, ao invés de se constituir em dado para a decisão dos rumos da or-

ganização do trabalho didático.

Além de serem usados poucos momentos para a avaliação, fora do contexto do processo ensino-aprendizagem, estes momentos se caracterizam na sua maioria como provas. A prova não deixa de fazer parte do quadro de avaliações de nenhum professor pesquisado.

Tabela 7. Forma de apresentação dos instrumentos de avaliação

Forma	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
prova	2	16,7	2	14,3	4	15,4
prova e créditos	4	33,3	8	57,1	12	46,1
prova e outros instrumentos	6	50,0	4	28,6	10	38,5
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Poucos professores usam unicamente a prova. A maioria lança mão de outros procedimentos para obter dados para avaliação. Este fato não é suficiente para se afirmar que a prova não é decisiva para a classificação final, representada pela menção bimestral. É preciso que se esclareça qual a parte que cabe à prova nessa menção e qual a parte que cabe aos outros instrumentos. Comparando o número de provas e o total de instrumentos utilizados pelos professores e a possível ponderação utilizada para cada instrumento, quando isto ocorre, pode-se

aferir um resultado mais esclarecedor. Concentrada em dois ou três instrumentos bimestrais, são dados de decisão da vida escolar do aluno. Como a maior parte

Tabela 8. Instrumentos que têm maior peso na menção final

Maior Ponderação	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
prova	10	83,3	12	85,7	22	84,6
igual ponderação	2	16,7	-	-	2	7,7
outros instrumentos	-	-	2	14,3	2	7,7
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Na categoria "outros instrumentos", estão colocados os professores que, no total de momentos e técnicas destinadas a aferir o aproveitamento escolar, dão menor peso para as provas e maior para outras atividades, sejam de classe ou extraclasse. Compreende os professores que aplicaram mais instrumentos diferenciados da prova, sendo que estes assumiram mais peso na menção final. A categoria de "igual ponderação" usava exatamente a metade do total de dados para as provas, numa tentativa de equilíbrio; a outra metade ficava com trabalhos de classe e extraclasse.

O que se pode observar é que a grande maioria (84,6%) ainda valoriza a prova como instrumento de verificação de aprendizagem e se baseia principalmente nela para classificar o aluno. O uso classificatório vem da constatação de que estas provas de

avaliação somativa, com a frequência concentrada em dois ou três instrumentos bimestrais, são dados de decisão da vida escolar do aluno. Como a maior parte dos professores aplicava até cinco instrumentos, a prova dominava o quadro de avaliações realizadas.

O conteúdo das provas consistia na reprodução do que foi ministrado em aula. A avaliação caracterizou-se, assim, em nossa escola, pelo reproduitismo, pela passividade do aluno, pela classificação em que ela resulta e pela preponderância do aspecto quantitativo.

O próprio sistema de avaliação, classificatório e autoritário (o professor decide a vida de cada um com um mínimo de dados, insuficientes para tanto), leva à ausência de motivação, numa faixa de idade em que isto é acionado principalmente pela descoberta e a atividade própria. Esta falta de motivação não se constitui em elemento apenas psicológico da aprendizagem, mas sobretudo em um ingrediente sócio-econômico. A criança de origem sócio-econômica mais desfavorecida é a grande vítima desse sistema, pois não conta com respaldo cultural para enfrentá-lo.

Quando especificados os instrumentos usados em cada disciplina, em duas delas (Português e Geografia) ficou evidente a diferença entre uma escola onde a comunidade, preponderantemente de classe média, pressiona os professores e exige melhoria de qualidade, e outra, onde a comunidade, de modo geral, não tem condições de se organizar, por falta de informações e de conhecimento sobre estrutura do

ensino.

Se analisadas, individualmente, vai ficar evidente este dualismo nos diferentes períodos, em cada escola. Na Escola A, o período mais carente é o da tarde e os professores afirmam que não é possível obter a mesma qualidade que se consegue no período da manhã.

"Há uma 5ª série só de repetentes, expulsos e alunos fracos. O rendimento é péssimo."

A exigência das famílias de classe média de que os filhos estudem de manhã, empurra para a tarde os que não têm condição de escolha. O dualismo é reforçado pelo critério de agrupamento da escola, legitimando-o na medida em que não há uma ação pedagógica no sentido de diminuir as diferenças existentes. Para classes e alunos diferentes, o mesmo critério de avaliação e as mesmas técnicas de ensino, por mais que possam parecer democráticos, são perversamente antidemocráticos e contra diferenciados grupos de alunos.

"Seria ingenuidade acreditar na escola única no plano da realidade concreta.

Mas é porque se acredita que a escola única é parte inseparável do ideal do ensino democrático, que faz sentido denunciar as diferenças existentes como efeitos da seletividade do ensino. Podemos aceitá-las estrategicamente, como o momento necessário de um processo de expansão quantitativa do ensino. Mas nossa

ocorrer, a ação deve ser no sentido de diminuí-las, não de legitimá-las." (MELLO, 1979: 75)

Assim, a escola passa a ser mediadora da ação. O autor afirma, ainda, As diferenças de rendimento entre classes e períodos, compostos diversamente do ponto de vista sócio-econômico, exigem mudanças na organização didático-pedagógica para atingir o objetivo proposto. É certo que as mudanças estruturais do sistema teriam um efeito a médio e longo prazo. Entretanto, não se pode pensar apenas no distante e deixar que a escola concreta, inserida no contexto presente, caminhe até lá com todos os seus erros. Estes erros precisam ser compreendidos e refletidos dentro do próprio contexto da escola, pois pouco vale procurar causas ou buscar soluções fora disso. A maioria dos professores fica na constatação deste fato, mas não vislumbra soluções a nível de sala de aula para uma mudança imediata. Além disso, os problemas, na maioria das vezes, não são encarados como algo que possa ser pensado no contexto escolar, por terem origem fora da instituição. Desta forma, são focalizados como insolúveis e permanentes.)

tece sérias considerações nesse sentido.

"A 5ª. série da tarde vai mal: a maioria dos alunos traz problemas de família."

GIHENO (1988) levanta um problema que seria até da ética profissional do professor, na medida em que toma conhecimento de características pessoais do aluno, sejam elas sociais, econômicas ou psicológicas. Se o professor não tiver amadurecimento suficiente como profissional, estes dados determinam expectativas com relação ao aluno, ao invés de mudanças em sua prática pedagógica. Isto

ocorre quando o conceito de avaliação não é preciso, estruturado, fundamentado no real, e a ideologia passa a ser mediadora da ação. O autor afirma, ainda, que os movimentos progressistas enfatizaram a ampliação das características relevantes para a avaliação escolar. No intuito de efetuar uma "avaliação global", o que se tem feito é aumentar o número de facetas a serem analisadas. O autor denomina este conceito como "avaliação exaustiva" e responsabiliza a ideologia humanista de tê-la ratificado. Denuncia a ideologia controladora que vem embutida nesta proposta e coloca em discussão o fato de que só faz parte do processo educativo o que for avaliado.

Isto introduz o aluno e o professor numa prática típica do mundo capitalista: a transformação de tudo em mercadoria, com um valor de troca. A avaliação, com nota ou conceito atribuído a tudo o que o aluno faz, coloca o sistema de aprendizagem num contexto de relações de mercado. Em uma análise sociológica da avaliação, ETGES (1983) tece sérias considerações nesse sentido.

LUCKE "O trabalho escolar - como todo trabalho - tem um valor de troca, e o aluno troca realizado o produto de seu trabalho por notas, boletins, prêmios, certificados." (ETGES, 1983: 55)

Quando isto ocorre, a escola perde a sua função principal, que é a de oferecer condições para o desenvolvimento pleno do ser humano. Estas condições são a aquisição e o domínio de conhecimentos,

que lhe sirvam como mediadores de um pensamento crítico e compreensivo. Há uma débil preocupação com o papel social da escola como instituição transmissora do conhecimento acumulado pelo homem; mas há um excesso de preocupação com o que se exigirá do aluno, ou de como ele será avaliado.

"O aluno não pensa no trabalho escolar como era uma alegria, mas como uma mercadoria que tem um preço, e somente o faz porque em troca recebe um preço xis. Trabalho não avaliado não será feito, e se um trabalho for entregue sem receber nota, a reclamação será geral. Eis precisamente aqui um aspecto fundamental da alienação." (ETGES, 1983: 56)

Por mais que já se tenha associado a visão capitalista de escola a uma didática tecnicista, há que se observar que o próprio BLOOM desaconselha o uso de qualquer tipo de nota nas avaliações formativas, pois elas têm a finalidade de definir rumos ao que se quer ensinar.

LUCKESI usa os termos "resultados intermediários" e "resultados finais" para definir o que é realizado durante o processo e ao seu término. Deixa claro que esses resultados se configuram em avaliação quando se constituem em um "diagnóstico de qualidade", ou seja, caracteriza-se pela dinâmica que imprime ao processo. Caso contrário, a configuração é de verificação. Os resultados de observação do professor, que aproxima a média fracionada para uma exata.

Como a maioria dos professores trabalha com a verificação, surge daí a valorização de cada instrumento como representativo de diferentes momentos do bimestre. Ao atribuir uma menção para cada instrumento, surge um outro problema no decorrer da prática: como representar em uma única menção a média obtida pelo aluno? Quando os instrumentos eram aferidos através de um sistema numérico, a média era um processo aritmético preciso. A partir da modificação do sistema, de numérico para menções, o problema da média tornou-se muito mais complicado. Afinal, que menção final representa a média de um aluno que fez duas provas e obteve, respectivamente, menções B e C? Não há letra intermediária entre B e C, correspondendo aos números fracionados.

A partir desta situação problemática, várias soluções foram surgindo na prática cotidiana e se firmando entre os professores como formas válidas para tal. Estas formas de solução são várias, mas as mais comuns são: transformação das menções em escalas numéricas, tornando possível a operação "média aritmética", para ser transformada novamente em menção; o acréscimo de sinais aritméticos às menções, criando categorias intermediárias entre as existentes, para efeito de cálculo (B+, C-): assim, a média entre um C e um B pode ser um B- ou um C+; mas a menção final só pode ser dada na escala de A a E. (média entre menções), tornando a média exata. O crédito positivo aproximava a menção fracionada para a atribuição de créditos à participação em sala de aula, trabalhos realizados, tarefas e resultados de observação do professor, que aproxima a média fracionada para uma exata.



Tabela 7. Atribuição de créditos

Esta última forma de atribuição de conceitos mereceu uma parte do estudo, uma vez que é adotada amplamente e define o que os professores denominam "participação".

créditos positivos	6 - 30,0	3 - 35,7	11 - 42,3
créditos negativos	-	3 - 21,5	3 - 11,5
não atribuir crédito	3 - 41,7	3 - 35,7	10 - 38,5
Total	12 - 100,0	14 - 100,0	24 - 100,0

4. Créditos: avaliação da participação

O crédito, ou ponto atribuído à participação em sala de aula ou trabalhos, era usado por 24 em um total de 26 entrevistados, o que significa 92,3%.

Retomando a Tabela 7, pode-se verificar que 12 professores utilizavam o crédito como previsto no quadro de notas; são os que responderam "provas e créditos". Na categoria "prova e outros instrumentos", com certeza o crédito está incluído entre estes outros. Na categoria dos que só consideram a prova, num total de 4 professores, ao se questionar sobre a média, dois deles responderam que a única forma de "acertar a média" é com o crédito.

O crédito era contado após a realização da média aritmética das menções (se é que é possível haver média entre menções), tornando a média exata. O crédito positivo aproximava a menção fracionada para a menção superior a ela; o crédito negativo abaixava para a menção inferior à fracionada, o conceito final.

O uso de créditos negativos apenas e de "arredondamento" sempre para uma menção inferior (um C e

Tabela 9. Atribuição de créditos

Tipos	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
créditos positivos	6	50,0	5	35,7	11	42,3
créditos negativos	-	-	3	21,5	3	11,5
créditos positivos e negativos	5	41,7	5	35,7	10	38,5
não atribui créditos	1	8,3	1	7,1	2	7,7
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Apenas dois professores afirmaram não usar o crédito, o que resulta um saldo de 92,3% do total usando deste critério. O uso do crédito deu margem a diferentes interpretações, principalmente pela diversidade de posturas. Constitui-se em minoria os que usavam apenas o critério negativo, ou seja, o "arredondamento" para baixo de uma média fracionada. Concorriam para diminuir a menção final: falta de tarefas, ausência de participação em sala de aula, problemas disciplinares, excesso de faltas. Colocou-se neste grupo, também, o professor que considerava a prova como elemento que fornecia resultados mais fidedignos do rendimento escolar e não aceitava acrescentar algo por avaliações consideradas menos válidas, tais como trabalhos de pesquisa ou a própria participação do aluno de forma positiva na disciplina.

"Nunca é atribuído conceito maior a um trabalho do que o das provas."

O uso de créditos negativos apenas e de "arredondamento" sempre para uma menção inferior (um C e



um D, resultam D, etc.) demonstra um resquício da ideologia da punição: não se aplicando outros meios, usa-se a nota para castigar comportamentos não desejáveis em sala de aula. T2 (1999) apresenta para as tensões, o depoimento citado exemplifica perfeitamente. Uma grande parte dos professores usava apenas o crédito positivo (42,3%). Pode-se pensar como uma atitude paternalista que norteia, em grande parte, as atitudes dos professores, que acabam acionando mecanismos que ajudam o aluno a conseguir média para ser aprovado ou melhorar sua nota de prova. Na hostilidade, podem, ideologicamente, diminuir a tensão de "O crédito é mais para premiar do que para fazer a nota baixar." Seguro com os resultados.

Afirmaram que a atividade de classe deveria colaborar para a melhoria da qualidade da aprendizagem, sempre, e, portanto, deveria ser contada como crédito ao aluno que participasse. Mas, ao usar o crédito apenas em favor do aluno, pode-se também inferir que, talvez por mecanismos inconscientes, ou até conscientes, o professor tivesse uma expectativa de mau rendimento nas provas e usasse do artifício do crédito para aliviar este problema. Mas se o problema é um resultado, em sua maioria, negativo, isto não reside nas técnicas de ensino, nos conteúdos selecionados ou na própria forma de avaliar? Esta questão perpassa quase todos os professores, porém a resposta caiu quase sempre num único vilão: o sistema. radical do termo, em sua significação original, a ponto de distorcer conceitos e definições. "O critério é injusto. Afinal, que diferença existe entre um 4 e um 5? No entanto, na escala, o cinco é C e o quatro é D, quer dizer, um aprova e

outro reprova. A solução é usar a avaliação de classe como crédito para acertar as menções." com-
 feito final.

Nas explicações que GEERTZ (1990) apresenta para as tensões, o depoimento citado exemplifica perfeitamente a explicação catártica. Tenta explicar a vazão de estados emocionais, tensos, através de sua transferência a inimigos simbólicos, como são tipicamente o governo, o Estado, a lei, o sistema. Estes elementos são entidades impessoais que, tornando-se objetos para os quais se canaliza a hostilidade, podem, ideologicamente, diminuir a tensão de quem se sente insatisfeito e incompetente na sua função e inseguro com os resultados.

Na participação é diferente dar um conceito sub-
 Os que atribuíram conceitos positivos e negativos não estão fora dessa situação. Um professor afirmou claramente que so, tratada por SUTTON e co-
 mentada por GEERTZ (1989) como um enfoque no estudo da ideol
 "a participação, a tarefa e inclusive a disciplina social são formas de arredondar a média." Ver a indivi-
 duos ou a grupos sociais. No caso dos professores,
 pare Os professores sentiram que o resultado final muitas vezes não correspondia ao aluno em questão. Se a formação pedagógica não foi suficiente para levá-los a uma reflexão crítica sobre o que ocorre e quais seriam as causas, há um estado psicológico e sociológico que os motiva a interagir com o problema. Sua visão do problema tornou-se ideológica no sentido mais radical do termo, em sua significação original, a ponto de distorcer conceitos e definições que se originam da interação entre cada um dos indivíduos e um único sistema que lhes é imposto. A ideologia surge, nestes grupos, como resposta

"Dou um crédito para as observações e anotações de sala de aula para dar maior elasticidade ao conceito final." A de modo conservador a partir de certa ideologia. Nesse caso, ela passa a atuar como A elasticidade consiste em poder "puxar" o conceito final para mais ou para menos, de acordo com o julgamento advindo das anotações do professor. Isto alivia a tensão de quem imagina que está sendo injusto ao atribuir determinada nota. Como a prova é um documento escrito e sujeito a comparações com outros, o critério da prova não pode ser "elástico" como o do crédito para a atividade de sala de aula.

"Na participação é diferente dar um conceito subjetivo, mas na prova não tem jeito..."

A teoria da tensão, tratada por SUTTON e comentada por GEERTZ (1989) como um enfoque no estudo da ideologia, parte do pressuposto da má integração social como mal crônico e pode-se referir a indivíduos ou a grupos sociais. No caso dos professores, parece estar sendo difícil evitar o atrito entre conceitos antagônicos que lhes são passados com relação à avaliação, como "objetividade" e "julgamento pessoal", "avaliação cognitiva" e "avaliação global", e tantos outros. A escola não deixa de ser um microcosmo social e, tal como a sociedade, contém dicotomias que geram um discurso contraditório. Apesar da tensão ser sentida individualmente, certos grupos podem ser levados a ansiedades padronizadas, que se originam da interação entre cada um dos indivíduos e um único sistema que lhes é imposto. A ideologia surge, nestes grupos, como resposta

às tensões padronizadas, podendo assumir o papel de remédio para as perturbações. Isto faz com que as pessoas se comportem de modo conservador a partir de certa ideologia. Nesse caso, ela passa a atuar como remédio para uma situação conflitiva, tendendo a manter o estado de coisas, relações e valores.

MARAGLIANO (1986) denuncia a presença da ideologia nas decisões pedagógicas, quando se instala uma situação de conflito político. Muitas vezes a evolução das reflexões conduz a uma atividade criativa que, no entanto, enfrenta sérias dificuldades para se firmar e se socializar. Isto pode levar à descontinuidade da ação e a conclusões generalizadas. Esta situação pode, ainda, desaguar onde não exista

... "outra saída que a mediação no plano de um pedagogismo ideológico, utilizando fórmulas polivalentes e não empenhativas." (MARAGLIANO, 1986: 22)

Retomando a dicotomia entre a avaliação do conhecimento e a "avaliação exaustiva", que é exatamente a denominação que GIMENO atribui ao que os professores rotulam como "avaliar o aluno na sua totalidade", o autor se detém em analisar o fato de características não-cognitivas influírem no conceito. Valorizada pela ideologia humanista e pela posição da Escola Nova quanto à avaliação - valorização dos aspectos afetivos ou atitudes -, esta forma de avaliação traz subjacente uma ideologia de controle.

ções da dominação material, pois as idéias ou representação "A ideologia psicológica e humanista de condição conhecer melhor o aluno é recuperada pela posição da ideologia de controle na instituição seus valores escolar, ainda que esta vá disfarçada de lar sua mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas." (GIMENO, 1988:393)

Completando o pensamento do autor, MEDIANO (1990) estende o controle feito pela escola para toda uma classe social. Estas questões vêm à tona com frequência nos Conselhos de Classe, onde, ao invés de uma discussão sobre as causas de mau ou bom rendimento do aluno, que fatores foram considerados para esta conclusão e outros problemas da maior importância, ouve-se relatos sobre as famílias e as características do aluno e da classe social a que pertence. Isto constitui mais um aspecto ideológico da avaliação, se tomarmos a ótica de Marx. *Formas de diagnóstico e de prognóstico. O diagnóstico existente* Se a teoria da tensão tenta explicar a ideologia por seus aspectos psicológicos, Marx explica-a por fatores sociais. As duas teorias não são conflitantes, pelo contrário, se completam. Se transpusermos a abordagem da luta de classes e do poder para a escola, não há dúvida de que os professores se constituem em classe culturalmente dominante com relação aos alunos. Como classe determinante e detentora da consciência, passa a uma forma de controle, salvaguardando o pensamento dominante. O pensamento dominante é um conjunto de representa-

ções da dominação material, pois as idéias ou representações na mente humana estão condicionadas à condição social de quem representa. Ao assumir a posição de dominante, o professor tende a passar os seus valores à outra classe - os alunos - e controlar sua produção.

A forma de controle mais evidente é o crédito, onde os critérios dependem de valores de cada professor, pois a prova, pelos próprios valores vigentes no grupo docente, é considerada objetiva, documental e, portanto, escapa ao controle dos professores, segundo opinião vigente entre eles. Esta representação a respeito da prova não considera que ela é um instrumento elaborado pelo professor e, assim, reflete valores e vontades pessoais, seja nas questões, seja na forma de correção.

MARIN, em trabalho crítico sobre o trabalho docente, encontra no trabalho de classe formas de diagnóstico e de prognóstico. O diagnóstico existente nessas atividades, apesar da dificuldade que os professores apresentam para detectar necessidades reais dos alunos, ainda

"funciona como dado alimentador para o professor, que ao levá-lo em consideração reorganiza sua atividade no processo de ação e reação fundamental do ciclo docente." (MARIN, 1990: 148)



O prognóstico é realizado principalmente em situações de avaliação, pelos professores e pelos alunos, levando principalmente os alunos a procurar alternativas de solução. Por isto a autora questiona o papel da escola pública

"de vez que o prognóstico de crescimento e aprendizagem real dos alunos não são aspectos cogitados." (MARIN, 1990: 149)

Contraditoriamente, a valorização da participação ou do aluno participativo, passa pela atividade do aluno para atingir esse crédito, revelando um resquício de Escola Nova, que é assumida pelos professores quando já não é tão nova... com capacidade de autocritica. Mas pode-se pensar o processo reverso: a auto-avaliação bem conduzida e convenientemente desenvolvida ajudaria a formação de uma

5. Onde fica a auto-avaliação?

O traço escolanovista não fica só na ênfase à participação do aluno. A interação professor-aluno sofreu tentativas de democratização ou de mascarar o autoritarismo numa relação de camaradagem. Os professores afirmam que um dos objetivos da educação é, por meio do conhecimento, chegar a uma auto-realização. Isto implica selecionar conteúdos que levem o aluno a um estágio de desenvolvimento desejado. Não se aprofundou a relação objetivos/conteúdo, por desviar da proposta inicial da pesquisa. Procurou-se estabelecer a relação desses dois elementos do currículo com aspectos da avaliação, que

é o foco de interesse deste estudo. créditos? Estes créditos, para servirem à "avaliação global" do

Ora, para avaliar conteúdos selecionados para atender tais objetivos, além da avaliação de atitudes e "avaliação global", que os professores afirmam utilizar, um dado que seria de grande utilidade é o resultado da auto-avaliação. Quando se trata de avaliar aspectos afetivos e de conduta, como ocorre na "avaliação exaustiva", não existem instrumentos que possam garantir um resultado válido. A auto-avaliação, com toda a contestação que lhe fazem alguns autores, poderia se fazer útil, se começasse a ser desenvolvida em faixas de idade mais baixas do que a maioria dos professores supõe ser a adequada. A grande maioria acredita que este tipo de atividade possa ser desenvolvido entre alunos com capacidade de autocritica. Mas pode se pensar o processo reverso: a auto-avaliação bem conduzida e convenientemente desenvolvida ajudaria a formação de uma autocritica e de uma formação critica, de modo geral.

A Resolução SE n. 134/76 explicitou a auto-avaliação como uma das formas a se considerar, para um processo válido de avaliação. Absorvida pelo Regimento Comum, em 1977, não foi conservado este destaque. Entretanto, em documento que estuda o sistema de avaliação proposto pelo Estado, é recomendado, no comentário do artigo 78, que os resultados obtidos devem ser analisados com o aluno, comparando o esperado e o obtido, levando-o a "um processo de auto-avaliação" (CARCHEDI, 1981: 55)

A questão que se coloca aqui é a seguinte: os instrumentos utilizados pelos professores são adequados à "avaliação exaustiva", como uma grande



parte afirma fazer, com o uso de créditos? Estes créditos, para servirem à "avaliação global" do aluno, devem conter, além das provas de conhecimento, resultados de outras informações que se tenham, para se poder emitir um julgamento sobre o aluno. Um desses instrumentos é a auto-avaliação, que estaria de acordo com o caráter psicologista deste tipo de julgamento.

Tabela 10. Uso de instrumentos de auto-avaliação e incorporação de seu resultado à menção final e agentes participantes do processo de avaliação.

Uso de Auto-avaliação	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
sim	1	8,3	-	-	1	3,8
não	11	91,7	14	100,0	25	96,2
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

A questão sobre o uso da auto-avaliação tinha por objetivo caracterizar a sistematização dessa prática e não o uso eventual em sala de aula. Apesar de ter obtido apenas uma resposta positiva, o que significa que esta prática não faz parte do cotidiano das escolas investigadas, vale a pena a análise das respostas pelo seu conteúdo, que extrapola a questão prática.

No relato do professor que disse fazer uso deste recurso avaliatório, ele serve ao objetivo de levar o aluno à autocritica e desenvolver, a partir daí, o diálogo sobre a menção atribuída pelo professor. Ainda segundo o professor entrevistado, os alunos, depois de algum tempo de convivência com a prática, têm demonstrado coerência, honestidade e

rigor nos seus julgamentos e têm assumido, juntamente com o professor, a menção final. Na maioria das ocorrências de menção baixa, têm reconhecido a falta de empenho nos estudos e o baixo nível de esforço dispendido para o autodesenvolvimento. Têm colocado, ainda, às claras, suas dificuldades, inclusive de ordem pessoal, tornando mais fácil uma decisão por parte do professor. O fato desta menção ser um dos dados que vão decidir a menção final torna os alunos conscientes de seu desenvolvimento e agentes participantes do processo de avaliação.

Se isto é cotidiano para um professor, que representa 3,8% do total, para os outros não é atividade ou dado previsto. Alguns professores reagiram autoritariamente a esta colocação, alegando que a responsabilidade de avaliar cabe unicamente ao professor e, nesta condição, não quiseram abrir mão da prerrogativa; negaram-se a dividir a tarefa com quem quer que seja. Manifestaram-se no sentido de hierarquia, colocando o aluno na situação de quem não tem competência para avaliar:

"eles não têm maturidade suficiente para essa responsabilidade."

CHAUÍ (1980) analisa a auto-avaliação em seus planos metafísico, antropológico, sociológico e político e afirma que ela é a simplificação de problemas em realidade bastante complexos, pois dissimula a questão do autoritarismo que a avaliação exterioriza. Afinal, na avaliação de si próprio, o aluno não deixaria de se condicionar à cultura, que define valores, e às normas calcadas pelo sistema

político existente na escola e na sociedade, mesmo que de modo inconsciente.

7.516
É preciso, por outro lado, pensar sobre avaliação com uma finalidade não em si mesma, mas como algo coerente com o processo de ensino e de aprendizagem. O instrumento em si traz alguma ideologia embutida; o que vai determinar mais fortemente a ideologia educacional é o uso que se faz dele. Dependendo da forma como é levado a cabo na prática, as implicações podem ser diferentes. Por isto, o instrumento não pode ser somente analisado em si, mas, também, e principalmente, no contexto teórico-prático da escola a que serve. Tendo surgido com a ideologia escolanovista, a auto-avaliação não foi descartada na legislação tecnicista que se instalou em 1971, com a Lei 5692. Ao invés de avaliar aspectos afetivos, ela passa a ser valorizada como instrumento útil ao controle, promovendo condições de "feedback" para o aluno. Numa escola crítica, que usa o instrumental disponível tendo como finalidade o redimensionamento do processo para garantir a qualidade de ensino, a auto-avaliação pode ser um dos instrumentos que revelem a passagem de um estágio desorganizado para o de consciência crítica. Estas considerações não perpassam as representações dos professores, que consideram inviável a auto-avaliação.

Uma outra reação significativa, diante do questionamento sobre auto-avaliação, foi a surpresa da descoberta que rejeita o novo, desvaloriza o

"Sabe que eu nunca pensei em fazer isto?"

"Com toda honestidade, isto não me passou pela cabeça. Acho que vou tentar... é uma idéia."

A perplexidade da descoberta do "ovo de Colombo" leva à única conclusão possível: há falta de reflexão e de informações entre os professores; o aluno, objeto do ensino, nunca foi pensado como agente da avaliação de sua reação diante deste ensino. Percebeu-se, entre os professores, sérias dúvidas e críticas a problemas relativamente simples. Na falta da reflexão sistemática e crítica para pensar o problema, o professor vem se agarrando a soluções previamente esquematizadas. É possível afirmar que os professores usam, ainda, de uma interpretação conveniente das normas legais de uma sociedade conservadora, reforçando a ideologia conservadora da escola.

Não se pretende emitir juízo de valor sobre a auto-avaliação. Mas pode-se emitir esse juízo acerca do desconhecimento e da rejeição, sem fundamento racional. Através da análise das respostas, pode-se chegar a algumas premissas norteadoras do comportamento dos professores:

1^o.) não há uma reflexão sistemática sobre os problemas em contexto de realidade;

2^o.) na ausência de reflexão, instala-se entre os professores uma ideologia da avaliação que rejeita o novo, desvaloriza o que não está de acordo com o tradicional;

30.) falta decisão aos professores, no sentido de se descompromissarem com o ranço da escola tradicional, sob pena de serem aliçados do grupo, cuja cultura é consolidada por aquela escola.

A mesma tabela que expressa o uso da auto-avaliação (Tabela 10) poderia, com todos os seus dados, demonstrar o uso da avaliação do grupo, com o detalhe de que o professor que realizava esta atividade é o mesmo. A questão sobre o fato do aluno ter sido avaliado por seus pares surgiu da enumeração das dificuldades para a execução de trabalhos e pesquisas fora de sala de aula, tendo por alegação que esse trabalho, quando feito em grupo, resulta em injustiça por terem os alunos trabalhado em maior ou menor intensidade. Se na sala de aula este trabalho tem sofrido um controle do professor no sentido de verificar a participação de cada um, fora da aula este controle tem escapado totalmente das mãos de quem avalia. Questionados sobre a possibilidade do próprio grupo realizar esta avaliação, a idéia teve as mesmas reações percebidas quando da abordagem da auto-avaliação: ou desconhecimento de como conduzir um trabalho deste tipo ou a rejeição do aluno como parte ativa do processo de atribuição de conceitos.

O único relato sobre julgamento do rendimento do aluno por outros alunos ficou por conta do mesmo professor que procede, sistematicamente, à auto-avaliação. Tanto o resultado da auto-avaliação como a média que o aluno obteve dentro do grupo incorporaram o conceito final do bimestre. A avaliação de grupo era feita de forma sigilosa, e cada elemento do grupo atribuía conceito a todos os outros e justificava. O professor tinha, assim, vários dados



(um de cada parceiro de grupo) para cada aluno, julgando sua participação no trabalho, e calculava uma média obtida pelo aluno. Os dados eram comparados e qualquer defasagem observada era investigada e justificada. O professor mostrou uma ficha de avaliação para cada grupo de trabalho, onde lançava os dados que lhe eram passados.

Quadro 4. Ficha de auto-avaliação
e avaliação pelo grupo

/Avaliador	A	B	C	D	E	MÉ-
Avaliado/						DIA
A	////					
B		////				
C			////			
D				////		
E					////	
					ZZZZ	

O quadro dado como exemplo seria de um grupo composto por cinco alunos: A, B, C, D e E. Cada um deles atribua conceito sobre a participação de todos os elementos do grupo. No sentido horizontal, o professor pode ter os conceitos do aluno A, na primeira linha, B, na segunda e assim por diante. Pode reservar uma última coluna para a média do aluno. Os espaços hachurados são da auto-avaliação, que pode ser comparada com os demais dados.

→ Os objetivos deste tipo de avaliação seriam, a par dos cognitivos, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de sociabilidade, de justiça e de formação de valores.

Por mais que a avaliação funcione como uma arma ideológica de controle e que, ao passar para os

alunos a função de avaliar, em realidade possa se estar querendo ter domínio sobre a forma de controle usada por eles, há que se pensar uma outra questão. Os professores alegaram, em sua grande maioria, a imaturidade do aluno para fazer julgamentos sobre um processo que ele, afinal, não domina ainda. Mas a imaturidade pode ser um conceito político e ideológico, desde que configure característica do dominado. Não se pode garantir que a antítese, ou seja, a maturidade, seja própria do professor numa questão que, se ideológica, não se mostra claramente científica. Somos nós, adultos e professores, amadurecidos o suficiente para avaliar? As crianças e jovens não usam da avaliação em sua vida diária, através de opiniões, juízos provisórios e características de sua individualidade? *definição de BUTTON para a ideologia.*

O ato da avaliação consiste em uma habilidade aprendida e exercitada ao longo da vida. Todos os seres humanos são capazes dessa aprendizagem, mesmo porque ela não reflete apenas o conhecimento de quem avalia, mas aciona aspectos pessoais e aspectos adquiridos em suas relações sociais.] Essa aprendizagem parece ser sentida como um vácuo na formação dos professores: todos, unanimemente, afirmaram não trazer em sua formação acadêmica conhecimentos e aprendizagem de atitudes, que os tornassem preparados para o ato de avaliar. Todos afirmam que, aquilo que dominam a este respeito, foi adquirido, a duras penas, no cotidiano do magistério.

Na situação de insegurança e desconhecimento, resta lançar mão da técnica conhecida, senão como avaliador, pelo menos como elemento avaliado. Ou seja, os professores, angustiados pela falta de interação entre a realidade e suas condições para superá-la, avaliaram como foram avaliados, reforçando os valores da escola tradicional, pela reprodução da situação. As respostas "prova" e "outros instrumentos tradicionais" surgem ideologicamente, uma vez que se constituem em uma configuração determinada dentro as existentes na bibliografia: "uma reação padronizada às tensões padronizadas de um papel social." (SUTTON, 1989: 174) apud GEERTZ, 1989: 174)

Isto constitui a própria definição de SUTTON para a ideologia.

6. A escola que temos e a que pensamos ter

A ideologia existente na avaliação fatalmente nos leva a estender a discussão para a ideologia existente em torno de toda a problemática da escola. O conceito e o uso que se faz da avaliação trazem em si toda uma vinculação à escola que temos, a que tipo de sociedade ela serve e que homem pretende formar.

Ao analisar a realidade da escola, seja qual for o aspecto focalizado, percebe-se que esta realidade é composta de múltiplas dimensões que as teorias não conseguem abrigar num modelo explicativo puro. Tentativas de enquadrar a avaliação do rendimento do aluno em uma única teoria seria cair numa abstração confusa, quando a prática se apresenta muito mais complexa e mesclada e os modelos explicativos são abstrações. Os outros aspectos da vida escolar também não se apresentam segundo uma configuração determinada dentre as existentes na bibliografia pedagógica.

No aspecto levantado - a avaliação - pode-se perceber a interferência de diferentes abordagens. A escola crítica ainda se constitui em algo distante do quadro empírico, mas os outros paradigmas se sobrepõem nas práticas diárias, o que, sem dúvida, causa inúmeras contradições na realidade existente, sendo que na temática da avaliação talvez se identifiquem pontos em que se acumulam tendências de todas as explicações. A prova, instrumento que avalia a informação apreendida, ainda impera, mantendo a tendência tradicional com grande peso na avaliação de processo e de participação, pertencentes à Escola Nova, mas estes elementos estão caricaturados na escola atual. O tecnicismo foi a referência para o sistema de avaliação da Escola Estadual. Entretanto, há sérias dúvidas de que esse sistema seja cumprido como foi proposto.

Isto não quer dizer que determinados tipos de instrumentos estejam rigidamente atrelados a mode-

los de escola. Mais do que o tipo de instrumento, o que serve como dado para caracterizar uma escola é o uso que se faz de cada um deles e a finalidade que lhe é atribuída.

Podemos um dia vir a ter uma escola crítica, concreta, dentro das exigências do contexto de realidade? Para atingir o que se delineia, por enquanto, como utopia, cabem esforços de todas as instâncias do processo educativo, desde a sala de aula até a elaboração dos textos legais que definem os rumos políticos e teóricos da educação. Se a análise desses fatores for feita no sentido do movimento dialético, pode-se perceber que as práticas dos professores traduzem tendências teóricas, mas não deixam de atuar como determinantes teóricos, que são uma espécie de senso comum entre os professores. A organização do trabalho na escola, por um lado, fundamenta-se em aspectos teóricos. Por outro lado, as teorias vão buscar nas práticas sua validação.

Não se pode afirmar que a avaliação tenha contornos nítidos que correspondam a um modelo de escola. Tampouco se espera isto, pois seria a expectativa de obter na prática um modelo puro como é a concepção teórica. Entretanto, as influências múltiplas sobre a prática avaliativa acabam por gerar contradições que adquirem dimensões consideráveis para o professor. São fonte de conflito no campo teórico-prático tanto quanto de angústia no terreno pessoal. Talvez a maior contradição do sistema de avaliação de nossas escolas resida no fato de não se ter um modelo definido, pelo excesso de modelos que influem na prática.

Se quiser se pretender, é CAPÍTULO IV de realidade da escola que A PROVA: VILÃO OU BOI DE PIRANHA? aponta para rumos tradicionais, com poucos traços de tecnicismo, sem muita significação.

Não é rara a afirmação de que a falta de qualidade do ensino na escola pública e, conseqüentemente, seus altos índices de reprovação, evasão e mau rendimento se acentuaram a partir de um modelo tecnicista de escola, que fraciona o conhecimento, multifacetando-o e tirando seu aspecto de totalidade, puramente quantitativo: descreve quanto o aluno absorveu das informações que lhe foram

trans. No modelo tecnicista de avaliação do rendimento do aluno, o maior peso cai exatamente nas avaliações formativas, que procuram verificar, cada fração ensinada e retomá-la na medida em que se observa a falta de assimilação. Os testes objetivos, a instrução programada e as questões curtas são adequadas para testar estas facetas de conhecimento. Além disso, a avaliação é contínua, acompanhando e realimentando o processo ensino-aprendizagem. de avaliação é a que se firmou: formalizada (através

Se o termo legal apregoa uma escola nos padrões tecnicistas e os planejamentos formais primaram por uma forma tecnicizada ao extremo, a prática de sala de aula parece não ter assumido esta roupagem. A prática da avaliação parece ser muito mais realizada de acordo com um modelo tradicional, onde os instrumentos que detêm maior peso são somativos, abrangentes, dissertativos. Avaliam produto de ensino e não têm servido como dado retroinformativo.

Numa tentativa de se obter uma resposta direta do Não se pretende neste trabalho fazer apologia do tecnicismo na escola como padrão de excelência.



O que se pretende é uma análise de realidade da escola que temos. E a realidade da avaliação aponta para rumos tradicionais, com poucos traços de tecnicismo, sem muita significação.

Estes traços ligam-se à atomização do conteúdo, que exige uma avaliação por passos, e à função de controle exercido pela avaliação.

A avaliação ainda funciona como instrumento de mensuração puramente quantitativo: descreve quanto o aluno absorveu das informações que lhe foram transmitidas. Desvincula-se do processo, constituindo-se em ação estagnada e de mão única, uma vez que não garante a retomada do não-aprendido, que ficou demonstrado e estratificado.

A carência de uma linha teórica consistente para a escola torna as práticas escolares desarticuladas, dispersas, ao invés de se aglutinarem em um projeto unificado. Nesta condição, a única forma de avaliação é a que se firmou: formalizada (através de instrumentos principalmente escritos), verticalizada (de cima para baixo na hierarquia de sala de aula) e classificatória (serve à aprovação e reprovação). Não é difícil entender que nessa seara, a prova reine absoluta e imbatível, ratificada por todos como insubstituível. Assim, pareceu fundamental que se aprofundasse a análise dessa forma de avaliação, ou seja, a prova.

Numa tentativa de se obter uma resposta direta do próprio professor, para não se permanecer no campo das conjecturas, foi questionado o peso da



prova em relação ao do trabalho de sala de aula.

Tabela 11. Peso da prova em relação
ao trabalho de sala de aula

O que pesa mais	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Prova	10	83,3	11	78,6	21	80,8
Trabalho de classe	2	16,7	3	21,4	5	19,2
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

A resposta não traz diferenças significativas entre as duas escolas. Pode-se afirmar que é por volta de 80% (com pouca variação para mais ou para menos) o total de respostas que afirmaram, de modo incisivo, o valor maior da prova. Entre os cinco professores que afirmaram dar mais valor ao trabalho cotidiano de sala de aula, dois apresentaram respostas contraditórias e evasivas. Pode-se pensar que com isso demonstram insegurança na afirmação, o que põe em dúvida a prática assumida. Um deles afirmou, em outro ponto da entrevista, que

"a avaliação escrita é que define a promoção e a retenção."

Esta afirmação imprime caráter classificatório às provas, evidenciando que a decisão do professor tem sido assumida em face dos instrumentos formais. Esta decisão é puramente classificatória.

O outro professor se contradisse também em pergunta posterior, afirmando que

"a nota da prova é a diretriz para o professor; a partir dela é que se pode acrescentar pontos por atividades de sala de aula. Estas atividades não testam o aluno, porque não oferecem as dificuldades da prova."

Segundo este depoimento, as atividades de sala de aula não oferecem dificuldades porque o aluno pode recorrer ao professor, ao colega, ao livro. Para este professor, a prova é o único instrumento que resulta apenas

"do estudo e do esforço do aluno. Por isto a prova é que nos dá uma percepção do que é o aluno"

DIAS DA SILVA (1992), em pesquisa realizada em 5^{as}. séries do 1^o. grau, faz observações sobre as condições em que se realizam as provas: ambiente de silêncio, ausência de ajuda aos alunos e de reformulação das questões não entendidas. O professor se incumbe, numa situação desse tipo, de vigiar a classe, cuidando para que estas condições não sejam rompidas. É realçado, ainda, que, nesta condição, o aluno faz o que consegue, mas nem sempre o que sabe.

Os dois professores cujas respostas foram contraditórias são da Escola B. Se, em face da contradição posterior, estes dois elementos forem elimi-

nados do quadro como professores que dão maior peso ao trabalho de classe e transportados para a categoria dos que valorizam mais a prova, o índice total desta categoria passa a ser 88,5% e o índice, na Escola B, sobe para 92,9%.

Tabela 12. Inferência sobre o peso da prova e do trabalho de sala de aula

O que pesa mais	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Prova	10	83,3	13	92,9	23	88,5
Trabalho de classe	2	16,7	1	7,1	3	11,5
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Pela contradição verificada, além de uma desvalorização do acompanhamento do processo, pode-se perceber respostas que, talvez de modo inconsciente, repudiaram a prova como instrumento mais valorizado. Se não de modo inconsciente, é a própria consciência que aflora ao se colocar em cheque o valor. Entretanto, em outras questões, o ideológico predomina, com o sentido de valor não questionado. A contradição existe, basta provocá-la para que a dúvida e a insegurança se manifestem na resposta.

A contradição não pára aí. Em face de um resultado alto para a categoria "prova", que caracteriza uma situação onde a grande maioria dos professores valorizou a prova, supõe-se que esta seja, para eles, a forma mais eficiente de avaliação de rendimento escolar. A grande maioria negou essa

eficiência, poucos a afirmaram e alguns não questionaram isto ou responderam evasivamente.hecimento teórico e legal.

Além Tabela 13. Eficiência da prova professores como instrumento de avaliação escolar

Respostas	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) Sim	1	8,3	3	21,4	4	15,4
(2) Não	7	58,4	8	57,2	15	57,7
(3) Não sabe	1	8,3	2	14,3	3	11,5
(4) Outras	3	25,0	1	7,1	4	15,4
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

A categoria (1) representa as respostas de professores que demonstraram convicção no uso da prova como instrumento adequado e eficiente. O que se notou nesta categoria é que seus elementos se concentram nas áreas de Matemática e Ciências, onde a influência positivista é muito mais forte. A quantificação assume assim uma representação da exatidão, da objetividade e da neutralidade.

Na categoria (2) concentrou-se mais da metade dos entrevistados: representa aqueles que usaram a prova, embora não acreditando nela. Somados aos da categoria (3), que tiveram dúvidas sobre a eficiência do instrumento, tem-se um total de 69,1 de professores que usaram, contraditoriamente, a prova. Esse uso é contraditório ou por negar sua eficiência ou, simplesmente, por desconhecê-la.

A categoria (4) reúne respostas evasivas que demonstraram falta de reflexão e de conhecimento teórico e legal.

Além das respostas categorizadas, os professores tiveram outras manifestações.

Há, ainda, depoimentos que demonstraram desconhecimento: "O ideal é o equilíbrio entre a prova e outras atividades."

Não ficaram explicitadas as idéias do que constituiu esse equilíbrio e nem quais seriam as "outras atividades". É difícil para o professor trabalhar sem as provas. O Regimento fala em "instrumentos" para a avaliação do rendimento, onde sejam preponderantes. Talvez seja difícil trabalhar sem a avaliação formal, dentro da organização do trabalho de sala de aula usado pelo professor. A modificação do processo avaliativo não pode ser isolada, mas supõe uma reformulação didático-pedagógica onde outras formas de avaliação possam emergir. Em condições de trabalho que configuram uma escola tradicional, o lógico e mais próximo do possível é, sem dúvida, a avaliação tradicional ou a prova com as características supostas pelo modelo. Além disso, muitas vezes este é o único instrumento em que o aluno tem uma informação sobre seu desempenho, acompanhada da correção.

"Se cadernos e livros não são alvos de feedback, a prova - devolvida e corrigida - é sempre com a caneta vermelha - é a única medida 'objetiva' a que os alunos têm que ter acesso." (DIAS DA SILVA, 1992: 143)

Há, ainda, depoimentos que demonstraram desconhecimento da lei, onde o professor procurou se abrigar para uma justificativa aceitável.

1.1. Provas objetivas

"A prova é obrigatória por lei."

Cabe comentar que o Regimento Comum, que é o instrumento legal mais abrangente sobre o funcionamento da escola estadual, não torna obrigatório o uso de provas. O Regimento fala em "instrumentos" para a avaliação do rendimento, onde sejam preponderantes os aspectos qualitativos, o que, evidentemente, não ocorre com uma prova, principalmente se ela caracteriza avaliação somativa.

A prova objetiva tanto pode solicitar uma resposta curta, como a classificação de um rol apresentado, o preenchimento de lacunas, a múltipla escolha. As provas de associação de itens, etc. Como é julgada de maneira objetiva, não pode dar margem a qualquer outra resposta possível, sob pena de perder a validade.

Basicamente, os instrumentos formais classificam-se em provas objetivas e provas dissertativas. Os dois tipos foram observados na prática e ainda há a prova mista, que contém questões objetivas e dissertativas.

As provas de seleção podem conter duas ou múltiplas opções de respostas. O primeiro tipo, geralmente com opções Verdadeiro ou Falso, apresen-

ta. Percebe-se que, ao usar com frequência quase absoluta estes tipos de instrumentos, o que se pretende é que o aluno chegue a respostas no campo cognitivo, desprezando outros tipos de instrumentos que venham ao encontro de objetivos pedagógicos não-cognitivos, tais como as atitudes, a afetividade, a psicomotricidade.

1.1. Provas objetivas

Têm como característica solicitar do aluno o domínio de conhecimentos específicos da área. Dependem basicamente de memorização, compreensão, interpretação. Não permite justificativa por parte do aluno para a resposta que oferece, o que leva a um alto grau de controle por parte do professor. Seu preparo é demorado e demanda técnica aprimorada; em compensação, o julgamento das respostas é rápido e objetivo. A única palavra ou expressão para completar ou responder à questão. Embora consideradas de fácil A prova objetiva tanto pode solicitar uma resposta curta, como a classificação de um rol apresentado, o preenchimento de lacunas, a múltipla escolha, a associação de itens, etc. Como é julgada de maneira objetiva, não pode dar margem a qualquer outra resposta possível, sob pena de perder a validade. (LAFOURCADE, 1969: 91)

LAFOURCADE (1969) classifica estas provas sob duas categorias: de seleção de respostas e de base estruturada. As provas de seleção podem conter duas ou múltiplas opções de respostas. O primeiro tipo, geralmente com opções Verdadeiro ou Falso, apresen-

ta maior probabilidade de acerto casual (50%) e não oferece resposta diagnóstica: se o aluno responde de forma errada é impossível saber qual a informação que o levou ao erro. O tipo de opção múltipla, além de oferecer resposta que sirva ao diagnóstico do rendimento do aluno, tem características que permitem mensurar a aprendizagem mais complexa. bem como a questão da lacuna para discriminação, como na prova ... "suas características especiais se adequam eficazmente para medir resultados de aprendizagem muito complexos." (LAFOURCADE, 1969: 108)

Para servir a isto, o que se exige é uma elaboração que parece apresentar dificuldades à maioria dos professores, sem noções básicas sobre a construção deste tipo de instrumento.

As provas de base estruturada são as que requerem uma única palavra ou expressão para completar ou responder à questão. Embora consideradas de fácil elaboração, estas questões podem ser de elaboração complexa na medida em que

... levam em conta as condutas que estimularão sua representatividade, índice de discriminação e dificuldade..." (LAFOURCADE, 1969: 91)

O autor aponta ainda a limitação deste tipo de questões por serem múltipla escolha devem oferecer alternativas, da mesma natureza, para garantir a discriminação inadequadas para medir resultados complexos de aprendizagem e para todo ren-

titudo num dimento que não possa se expressar por
mesmas res uma palavra, símbolo ou número." (LA-
Ciências, FOURCADE, 1969: 92)

foi pedida a associação da segunda coluna, de acor-
do co Uma grande parte das provas gramaticais foi
realizada com questões objetivas de vários tipos.
Os professores usaram bastante a classificação, bem
como a questão da lacuna para discriminação, como
na prova anexa (Prova 1).

mo campo (paratireóides),
duas denominações de hormônios e uma de doença. Por

elim A múltipla escolha permite uma prova de grande
amostragem, como é exigido na avaliação somativa.
Em gramática apareceram testes de múltipla escolha
abordando toda a matéria de um mês ou um bimestre.
é o caso da Prova 2.

teira sem conhecimento que cor-
respondesse a um acerto equivalente a 5 questões de

respe A formulação da questão é fundamental para que
a compreensão seja exata a respeito do que é pedi-
do. Caso contrário, pode ocorrer que uma resposta
dada pelo aluno não seja a esperada pelo professor,
mas não esteja errada do ponto de vista lógico. Em
Geografia, algumas questões, com mapa anexo, que
aparecem na Prova 3, merecem análise. isso ocorreu
com a segunda questão.

A resposta esperada para a questão 7 é leste.
O aluno escreveu lado_direito tomando como referên-
cia o mapa. Da mesma forma poderia ter colocado na
questão 8 a resposta abaixo, quando a esperada era
ao_sul. (1986), um instrumento bem elaborado assume

o papel direcionador para o aluno, no sentido de

indi As questões de múltipla escolha devem oferecer
alternativas da mesma natureza, para garantir a
discriminação da resposta correta, uma vez que este
é seu objetivo. As questões de associação se cons-

tituem numa variação da múltipla escolha, com as mesmas respostas servindo a mais de uma questão. Em Ciências, na formulação de uma questão desse tipo, foi pedida a associação da segunda coluna, de acordo com a primeira (Prova 4).

A questão 1 traz, na primeira coluna, um conceito genérico de Biologia (glândulas), um conceito específico dentro do mesmo campo (paratireóides), duas denominações de hormônios e uma de doença. Por eliminação, se o aluno soubesse que a diabetes é uma doença, mesmo sem conhecer suas características, acertaria. Se tivesse idéia vaga de quais são hormônios e quais são partes do corpo, poderia inferir a resposta inteira sem conhecimento que correspondesse a um acerto equivalente a 5 questões de resposta múltipla. Aliás, é assim que este tipo de questão deveria funcionar: para cada vocábulo à esquerda, o aluno deve discriminar, entre as da direita, a resposta correta. Para haver discriminação real, todas as nomenclaturas à esquerda e conceitos à direita deveriam se referir à mesma natureza de seres, por exemplo, a glândulas. O mesmo ocorreu com a segunda questão.

É sabido que a elaboração de questão objetiva exige, do avaliador, um bom nível de conhecimento técnico, sob pena de perder sua validade. Segundo VIANNA (1986), um instrumento bem elaborado assume o papel direcionador para o aluno, no sentido de indicar caminhos futuros em seu processo de estudos. O fato de abandonar este tipo de avaliação, segundo o autor, não soluciona o problema de quem constrói provas, pois a construção de itens disser-

tativos também demanda técnicas para sua elaboração. VIANNA aponta os riscos de trabalhar com provas mal construídas, que seriam, entre outros, a ausência de validade de conteúdo e a ênfase em aspectos não significativos desse conteúdo.

ANALISÃO PERMANENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA-2º bimestre

NOME _____ Nº _____ 5ª série A

I. Classifique o Sujeito quando houver, colocando variáveis SS para Sujeito Simples, SC para Suj. Composto, SO para Suj. Oculto, SI para Suj. Indeterminado e OS para Oração Sem Sujeito:

- () As chaves caíram torrencialmente.
- () Reprovou alguns autores o uso desta forma verbal.
- () Por florestas, vales, montanhas serpenteia o exposto Paraíba.
- () Era contrabandeados relógios e objetos de valor.
- () Desta vez cercavam a classe média: altos salários, mais inflação.
- () Deste houve dois jogos importantes.
- () Apela-se para os mais favorecidos.
- () Publicou-se o despacho do ministro.
- () Nas salinas venta constantemente.
- () Pai, não nos deixe cair em tentação.

II. Classifique os Predicados, colocando PN para Predicado Nominal, PV para Predicado Verbal e PUN para Predicado Verbo-Nominal:

- () O trabalho é o grande libertador do homem.
- () Os jovens sonham acordados.
- () Nós colhemos os frutos dos nossos esforços.
- () O silêncio vale ouro.
- () O otimista levanta-se e age.
- () O pessimista senta-se e lastima-se.
- () Acredite nas suas próprias forças.
- () Nossos pensamentos também são nossos filhos.
- () A cidade amanheceu triste.
- () A incógnita era a fração mais ordinária.

III. Classifique os termos integrantes de **PROVA 1** do QD para Objeto Direto; QI para Objeto Indireto; QN para Complemento Nominal **PORTUGUÊS** Passiva:
(Reprodução)

() Não vamos contar nada disso a ninguém.

EEPG Eu adeiro seu amor à arte.

AValiação Mensal de Língua Portuguesa-2º. bimestre

NOME _____ Nº _____ 8ª. série A

() Gostaria de saber por que foram convidadas estas pessoas.

I. Classifique o Sujeito quando houver, colocando parênteses SS para Sujeito Simples, SC para Suj. Composto. SO para Suj.Oculto; SI para Suj.Indeterminado e OSS para Oração Sem Sujeito:

() As chuvas caíam torrencialmente. a invenção do avião.

() Reprovam alguns autores o uso desta forma verbal.

() Por florestas, vales, montanhas serpeiteia o espumante Paraíba.

() Eram contrabandeados relógios e objetos de valor.

() Desta vez cercavam a classe média: menos salários, mais inflação. tanto adnominal, ADV para adjun-

() Ontem houve dois jogos importantes. Vocativo.

() Apela-se para os mais favorecidos.

() Publicou-se o despacho do ministro.

() Nas salinas venta constantemente. oração.

() Pai, não nos deixe cair em tentação. oração.

() Ele saiu de cabeça abaixada.

II. Classifique os Predicados, colocando PN para Predicado Nominal; PV para Predicado Verbal e PVN para Predicado Verbo-Nominal: um tesouro.

() Você não guarda segredos - coisa feita?

() O trabalho é o grande libertador do homem. não, rei de Arago.

() Os jovens sonham acordados.

() Nós colhemos os frutos dos nossos esforços. primeiro homem a pisar na lua.

() O silêncio vale ouro.

() O otimista levanta-se e age. não com as parábolas.

() O pessimista senta-se e lastima-se.

() Acredite nas suas próprias forças. poderemos evitar o escândalo.

() Nossos pensamentos também são nossos filhos.

() A cidade amanheceu triste. completa do criminoso.

() A incógnita era a fração mais ordinária.

III. Classifique os termos Integrantes grifados, colocando OD para Objeto Direto; OI para Objeto Indireto; CN para Complemento Nominal e AP para Agente da Passiva:

1. Vários problemas _____ quando aprofundamos as investigações.
- () Não vamos contar nada disso a ninguém.
 - () Eu admiro seu amor à arte. mas para o Brasil muitos _____ italianos.
 - () Posso dizer que fui bem recebido por todos.
 - () Você já pediu licença para sair?
 - () Gostaria de saber por quem foram convidadas estas pessoas.
 - () Encontrei-os sozinhos no jardim.
 - () Conte-me o que aconteceu ontem.
 - () A humanidade deve a Santos Dumont a invenção do avião.
 - () O Brasil foi primeiramente colonizado por portugueses.
 - () Não vou precisar mais disso.

IV. Classifique os termos acessórios grifados, colocando ADN para adjunto adnominal, ADV para adjunto adverbial, AP para Aposto e V para Vocativo.

- () Ele veio caminhando da cidade à noite.
- () Muita gente morreu em virtude da gripe.
- () Um vento franzia a tarde tímida e lavada.
- () Ele saiu de cabeça erguida.
- () Anote a reunião de cúpula.
- () Pedro, pobre lavrador, achou um tesouro.
- () Você não guarda segredos - coisa feia!
- () As Danaídes eram as cinquenta filhas de Danao, rei de Argos.
- () ó céus, ouvi as minhas preces.
- () Neil Armstrong, cosmonauta americano, foi o primeiro homem a pisar na lua.

V. Complete as frases corretamente com as parônimas:

1. Só agindo com _____ poderemos evitar o escândalo.
(descrição - discrição)
2. A testemunha fez uma _____ completa do criminoso.
(descrição - discrição)

3. O submarino _____ mas logo veio à tona.

(emergiu - imergiu)

4. Vários problemas _____ quando aprofundamos as investigações.

(emergiram - imergiram)

5. No começo do século vieram para o Brasil muitos _____ italianos.

(emigrantes - imigrantes)

1. Nesta frase: "A similitude surge nos orizontes longos", as palavras grifadas são respectivamente:

() a. Substantivo, Adjetivo, Pronome, Advérbio

() b. Adjetivo, Substantivo, Pronome, Advérbio

() c. Pronome, Advérbio, Substantivo, Adjetivo

2. Em qual alternativa as palavras estão acentuadas corretamente?

() a. marítimos, mauzoldu, várzea

() b. juriti, imperdoável, adhomem

() c. portugueses, édno, oisís

3. Qual justificativa se aplica para a acentuação destas palavras?

crédio, réna, histórias

() Acentuar-se as oxítonas terminadas em ditongo oral.

() Acentuar-se as paroxítonas terminadas em ditongo oral.

() Acentuar-se as proparoxítonas terminadas em ditongo oral.

4. Nesta frase: "Sentou-se, abriu a mochila, retirou uma caderneta e fez algumas anotações", a vírgula foi empregada para:

() a. separar palavras numa enumeração.

() b. separar orações independentes.

() c. separar expressões explicativas.

5. Assinale a alternativa que apresenta o plural correto das palavras:

() a. guarda-sóis, guardas-rodoviários, pães-de-ló

() b. beijas-flores, cartões-postais, peixes-voadores

() c. fogões-a-gás, meninas-mocos, guardas-comidas

6. Qual justificativa se aplica para o plural destes substantivos: vara-lata, guarda-roupa, beija-flor

() a. Substantivo mais Substantivo, os dois vão para o plural

() b. Substantivo mais Adjetivo, os dois vão para o plural

() c. Verbo mais Substantivo, só o segundo vai para o plural

PROVA 2

GRAMÁTICA

(Reprodução)

EEPG

NOME _____ Nº. _____ 8ª. série A - data _____

1. Nesta frase: "A simpática jovem nos orientou bem", as palavras grifadas são respectivamente:

- () a. Substantivo, Adjetivo, Pronome, Advérbio
 () b. Adjetivo, Substantivo, Pronome, Advérbio
 () c. Pronome, Advérbio, Substantivo, Adjetivo

2. Em qual alternativa as palavras estão acentuadas corretamente?

- () a. marítmos, mausoléu, várzea
 () b. juriti, imperdoável, adbomen
 () c. portugueses, éden, oásis

3. Qual justificativa se aplica para a acentuação destas palavras?

prédio, réqua, histórias

- () Acentuam-se as oxítonas terminadas em ditongo oral.
 () Acentuam-se as paroxítonas terminadas em ditongo oral.
 () Acentuam-se as proparoxítonas terminadas em ditongo oral.

4. Nesta frase: "Sentou-se, abriu a mochila, retirou uma caderneta e fez algumas anotações", a vírgula foi empregada para:

- () a. separar palavras numa enumeração.
 () b. separar orações independentes.
 () c. separar expressões explicativas.

5. Assinale a alternativa que apresenta o plural correto das palavras:

- () a. guarda-sóis, guardas-rodoviários, pães-de-ló
 () b. beijas-flores, cartões-postais, peixes-voadores
 () c. fogões-a-gás, meninas-moças, guardas-comidas

6. Qual justificativa se aplica para o plural destes substantivos: vira-lata, guarda-roupa, beija-flor

- () a. Substantivo mais Substantivo, os dois vão para o plural
 () b. Substantivo mais Adjetivo, os dois vão para o plural
 () c. Verbo mais Substantivo, só o segundo vai para o plural

7. Assinale a alternativa em que o Particípio do verbo foi usado corretamente:
- () a. Teriam prendido o cabeça do grupo?
 - () b. O contrato foi aceitado entre as partes.
 - () c. Os jogos foram suspensos ontem.
8. Qual a justificativa correta para o emprego do particípio na frase: "O presidente foi eleito pelo povo."
- () a. Usa-se particípio regular com os verbos ter e haver.
 - () b. Usa-se particípio regular com os verbos ser e estar.
 - () c. Usa-se particípio irregular com os verbos ser e estar.
9. Assinale a alternativa em que a palavra *ascender* foi empregada corretamente.
- () a. Aquelas idéias iam ascender a chama de seus ideais.
 - () b. Os escoteiros iam ascender a fogueira.
 - () c. Seu objetivo era ascender à presidência.
10. Qual das alternativas completa corretamente esta frase: "Ontem assistimos a uma _____ de teatro."
- () a. seção
 - () b. sessão
 - () c. cessão
11. Qual alternativa completa corretamente esta frase: "O time de basquete não _____ jogar hoje."
- () a. pode
 - () b. pôde
 - () c. N.D.A.
12. Qual alternativa completa corretamente a frase: "Um dia vocês _____ minhas palavras."
- () a. bendizerão
 - () b. bendizera
 - () c. bendirão
13. Qual das alternativas completa corretamente esta frase: "Eu já _____ nesse espaço, hoje não _____ mais."
- () a. cabia - caibo
 - () b. coube - caibo
 - () c. coubera - caberei
14. Qual das alternativas completa corretamente a frase: "Se todos _____ partiríamos hoje."
- () a. quisessem
 - () b. queressem
 - () c. quizerem

15. Qual alternativa completa corretamente a frase: "Se nós _____ a música, você se interessará por sua gravação?"

- () a. compormos
 () b. compusermos
 () c. compuséssomos

16. Qual das alternativas completa corretamente a frase: "Nós sempre _____ as informações que desejávamos."

- () a. obtemos
 () b. obtínhamos
 () c. obteremos

17. Qual alternativa completa corretamente a frase: "Se lhes pedíssemos, vocês _____ novas encomendas?"

- () a. trazieriam
 () b. trariam
 () c. trazeirão

18. Qual alternativa completa corretamente a frase: "Se a jornalista _____ teria noticiado."

- () a. soubera
 () b. sabia
 () c. soubesse

19. Qual das alternativas completa corretamente a frase: "Eu _____ por muitos trabalhadores."

- () a. valho
 () b. valo
 () c. vale

20. Qual das alternativas completa corretamente a frase: "Se nós _____ o espetáculo, ficaremos emocionados."

- () a. vermos
 () b. vissemos
 () c. virmos

Marília, 24 de setembro de 1991. ✓
 nome: Maria Cláudia
 nº 25 8ª série A.

Avaliação de Geografia

1. Pintar de amarelo:

a) a América anglo-saxônica ✓

2. Pintar de vermelho:

a) os países andinos ✓

b) as Guianas

3. Pintar de laranja:

a) o país de 2º mundo ✓

b) os países latino

4. Quais cores estão representando os países da América Latina?

5. De três características do Brasil

6. O México está ao sul dos Estados Unidos ✓

7. O lado brasileiro banhado pelo Atlântico é o lado direito (lêste) X

8. A Guatemala está ao sul do México. ✓

9. O Equador está ao leste do Brasil X

10. O Uruguai está ao sul do Brasil ✓

Respostas:

4. Vermelho, branco, laranja. ✓

PROVA 3 (continuação)

5. O Brasil tem um PNB (Produto Nacional Bruto) de 330 bilhões o que o classifica como a 9ª economia do mundo.

6. A renda per capita é 2.250 dólares. Mas essa renda é concentrada. Enquanto 10% da população (os ricos) detêm 51% da renda; 60% da população (os pobres) ficam com apenas 15%.

O Brasil é o maior país da América do Sul.

O país mais industrializado não só da Am. do Sul como da América Latina.

6. ao sul.

7. lido ~~direito~~

8. ao sul

9. ao ~~leste~~

10. ao sul



Prova de ciências

7ª série

1 - Relacione as duas colunas:

a) glândulas

(d) hormônio produzido pelo pâncreas que regula a assimilação de glicose pelas células.

b) Paratireóides

(a) conjunto de células glandulares.

c) Adrenalina

(e) Doença causada pela insuficiência de insulina no organismo.

d) Insulina

(b) produz hormônios que regulam a assimilação de cálcio e fósforo pelo organismo.

e) diabetes

(i) hormônio produzido pelas supra-renais que estimula o sistema nervoso simpático.

2- Relação as duas columnas:

a) Canais seminíferos

(d) glândulas femininas que produzem os óvulos.

b) testosterona

(b) hormônio responsável pelo desenvolvimento das características secundárias sexuais femininas.

c) Vesículas seminais e próstata

(f) hormônio responsável pelo desenvolvimento das características secundárias sexuais masculinas.

d) Ovários

(c) local onde se formam os espermatozoides.

e) Progesterona

(a) órgãos do aparelho reprodutor masculino que contribuem na produção do espermatozoide.

f) Estrogênio

(b) hormônio feminino que prepara o útero para a implantação do embrião.

dos 1.2. Provas dissertativas, tais como descrições, explicações, comparações, interpretações, análises, críticas, avaliações, entre outras. Corresponde Se os defeitos são mais evidentes nos itens objetivos de avaliação dissertativas analisadas. São exemplos as seguintes questões, retiradas dos instrumentos "um bom item de dissertação é coisa rara, pois é mais difícil de ser construído, sobretudo quando se pretende um instrumento de alta qualidade" (Stanley, Apud Vianna, 1986: 45) comparação)

Um dos erros mais frequentes na elaboração deste tipo de questão reside na redução do número de questões, tornando a amostragem de conhecimento pouco abrangente e não significativa. Um outro problema que ocorre neste tipo de prova é a imprecisão na pergunta, sem caracterizar exatamente qual a resposta esperada. Ainda, a temática da questão pode versar sobre aspectos não significativos do conhecimento. Mas, talvez o maior problema das questões dissertativas seja referente à correção: os critérios têm que ser estabelecidos com previsão dos possíveis erros e os padrões de correção têm que ser fixos. Causam dificuldades na avaliação questões que solicitam: "fale sobre...", "qual é a sua opinião a respeito...", "escreva sobre...". Oferecem um quadro proposicional muito amplo e o aluno terá dúvidas sobre os rumos e limites da questão. Além disso, o julgamento por parte do professor se torna excessivamente pessoal. Na prova, a qual, no restante, foi constituída por questões de localização GRONLUND (1974) assegura que as questões dissertativas são apropriadas à mensuração de resulta-

dos de aprendizagem complexos, tais como descrições, explicações, comparações, interpretações, análises, críticas, avaliações, entre outras. Corresponde a estes comportamentos a maior parte das questões de provas dissertativas analisadas. São exemplos as seguintes questões, retiradas dos instrumentos analisados seguidos da disciplina e comportamento esperado.

“Qual é a diferença entre trabalho industrial e do país. artesanato?” (Geografia - comparação)

“Em que locais os fungos se desenvolvem?” (Ciências - descrição)

Quando se tem como fundamento da medida critérios relativos ao ciclo vital da taenia.” (Ciências - explicação)

Várias questões, entre as formuladas, em provas, apresentaram dúvidas quanto à resposta, pela amplitude da pergunta. Em Geografia: “Dê três características do Brasil.”

A questão não especificou que tipo de características são esperadas, pois em Geografia são estudadas as climáticas, econômicas, físicas, sociais e tantas outras. Examinando a resposta considerada correta pelo professor, percebe-se que eram esperadas características econômicas. Mas, esta foi a única questão sobre economia na prova, a qual, no restante, foi constituída por questões de localização e orientação.

Uma outra questão de Geografia, em outra série, pedia: "Na sua opinião, o Brasil é um país desenvolvido ou subdesenvolvido? Justifique."

A formulação dá margem a que um aluno responda errado mas, se tiver capacidade de argumentação, talvez possa justificar com fatos não significativos para se considerar o nível de desenvolvimento do país. Deve ficar claro ao aluno que esta classificação depende de fatos concretos e critérios pré-estabelecidos e não do julgamento de cada um.

Quando se tem como fundamento da medida critérios relativos, tem-se a medida referenciada à norma; quando a base é constituída de critérios absolutos, tem-se a medida referenciada a critério. Esta última é mais apropriada à avaliação de sala de aula, tentando perceber até que ponto foram atingidos, por parte dos alunos, os objetivos propostos, o que é possível melhorar e como consegui-lo, nos casos de fracasso. Os objetivos expressam as modificações esperadas nos alunos, ao serem submetidos ao processo ensino-aprendizagem. A avaliação, segundo TYLER

"é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo." (1974: 99)

O próprio autor assinala para o fato de que a avaliação não pode ocorrer em um dado momento. É

preciso um diagnóstico no início do processo para se detectar quais as mudanças necessárias. Sem um quadro das condições iniciais do aluno, não é possível saber se houve modificações e em que direção elas conduzem o processo. Uma única avaliação ao final de uma unidade ou parte definida do conhecimento também não garante a permanência dos conhecimentos se a avaliação for fundamentada na memorização, na repetição e reprodução do conhecimento. Pode-se até obter um bom resultado num instrumento desse tipo, no momento em que é aplicado, mas isto não garante a consecução dos objetivos se estes se dissiparem ou forem esquecidos após algum tempo.

"é uma forma de obrigar o aluno a estudar."

"é documento para a avaliação."

2. O uso da prova

"Prepara para situações de vida: vestibular, concursos..."

Retomando a Tabela 13, onde foram tabulados dados sobre a eficiência da prova como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar, a categoria (1) reúne respostas de professores que afirmaram ser este um bom instrumento. Como a entrevista deu oportunidade a explicações, os motivos que levaram estes quatro professores a afirmarem a prova como instrumento adequado emergiram ao longo de justificativas apresentadas. Apenas uma das justificativas se referiu à mensuração do conhecimento por parte do aluno e vem de um professor de Matemática.

lo da escola pública atual, com suas influências e tendências.

"A prova é o único instrumento em que se pode confiar, porque se tem certeza que é resolvido totalmente pelo aluno."

O professor manifesta a preocupação de coletar dados que, seguramente, representam conhecimento do aluno e assim se apóia na prova. Isso de algo que se mantém oculto à primeira vista: o modelo educacional. As outras alegações para o uso da prova evidenciam distorções na tarefa pedagógica. A prova foi usada pelos professores com fins diversos da verificação da aprendizagem. Assim, pode-se dizer que ela se torna instrumento ideológico do qual o professor lança mão para firmar seus pontos de vista sobre os alunos e a escola em geral, além de servir ao controle. Mais segura é "avaliar como foram avaliados". Passam, assim, a usar de um sistema e de inst. "É uma forma de obrigar o aluno a estudar." Por isto, o modelo se perpetua, acrescentando-se a ele algumas "É documento para a avaliação." longo da carreira dos docentes. Não se pode negar a influência que o suposto "Prepara para situações de vida: vestibular, concção, tes cursos..." O modelo tradicional se traves-tiu com postulados e conceitos tecnicistas. Os dois model. Estas últimas afirmações só vêm confirmar a idéia de avaliação como algo com finalidade em si mesma, realizado em moment estanque, quando se faz cessar todo o processo, se é que ele tenha se desencadeado. Pode-se dizer que o conceito de avaliação existente entre os professores não é de uma ação comprometida com todo o contexto existente na escola. Por isso, ela não apresenta diferenças significativas em realidades tão diversas. Isto pode ser uma das pistas para entender o intrincado modelo da escola pública atual, com suas influências e tendências. com enfoque empírico-analítico. Este enfoque, rastreado da pesquisa científica, tem como postulados a lógica se sobrepondo à realidade e a

As técnicas utilizadas não devem ser vistas apenas como o fazer pedagógico predominante nas escolas, mas como o indício mais claro de algo que se mantém oculto à primeira vista: o modelo educacional. É a ponta do "iceberg" que, se torna certa sua existência, não denuncia toda sua profundidade.

A afirmação é unânime por parte dos professores: nunca receberam qualquer formação específica, nos cursos de licenciatura, que os habilitasse a avaliar. Assim, em início de carreira, a decisão que julgam ser a mais segura é "avaliar como foram avaliados". Passam, assim, a usar de um sistema e de instrumentos que conheceram quando alunos. Por isto, o modelo se perpetua, acrescentando-se a ele algumas inovações que surgem ao longo da carreira dos docentes. Não se pode negar a influência que o suposto modelo tecnicista, incitado pela legislação, tem exercido. O modelo tradicional se travestiu com postulados e conceitos tecnicistas. Os dois modelos - o tradicional e o tecnicista - são passíveis de miscigenação entre si por não estarem muito distantes um do outro.

O tecnicismo na avaliação e no currículo em geral ganha corpo na proposta de TYLER, em 1949. As idéias de Ralph TYLER constituem uma visão ampliada e clara dos princípios curriculares de BOBBIT, autor influenciado pelo taylorismo. TYLER guarda profunda marca da visão científica de currículo proposta por BOBBIT, embasado nas ciências exatas e, portanto, com enfoque empírico-analítico. Este enfoque, rastreado da pesquisa científica, tem como postulados a lógica se sobrepondo à realidade e a

estruturação de um mundo acabado e com verdades dentro deste conceito fechado de universo. O modelo de currículo originado desta visão é o técnico-linear, cujo centro é constituído pelos objetivos. A avaliação tem, nesse modelo, a função de detectar até que ponto os objetivos propostos estão sendo atingidos.

Segundo José Luís DOMINGUES, "a análise das propostas de Tyler permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle..." (DOMINGUES, 1986: 13)

E exatamente essa função de controle que as provas desempenham: controle não só do processo ensino-aprendizagem, mas de uma situação global do aluno. É através das provas que se consegue um controle sobre quem estuda ou não; serve de controle documental para o professor, em situação de insegurança tal que passa a exigir fatos concretos, materiais, como prova de materialidade, tão a gosto dos positivistas.

A escola apregoa estes valores e são eles que voltam a ela como exigência, por parte dos pais, ideologizados por uma mentalidade conservadora que a escola alimenta.

Resta, ainda, apontar a contradição que a situação de prova demonstrou com relação à maioria dos que fazem uso dela. Muito embora a grande maioria não a considerasse eficiente como instrumento

de verificação de aprendizagem (84,5%), o seu uso foi indiscutível por todos. Pode-se dizer que passa pela escola uma ideologia da prova. Numa tentativa de trazer à tona motivos conscientes ou inconscientes para o uso difuso que lastreia o sistema escolar, foi perguntado aos professores, que não a consideraram instrumento ideal, o porquê do uso. Foram 22 os professores questionados, ou seja, o grupo considerado contraditório por usar amplamente a prova e criticá-la, ao mesmo tempo. Destes, 11 pertencem à Escola A e 11 à Escola B.

Tabela 14. Motivos do uso da prova

Motivos	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Por hábito	4	33,3	6	43,1	10	38,6
Por exigência do sistema	1	8,3	1	7,1	2	7,7
Por exigência da sociedade	2	16,7	1	7,1	3	11,5
Para evitar arbitrariedades	3	25,0	3	21,4	6	23,1
Por falta de preparo do professor	2	16,7	1	7,1	3	11,5
Porque é classificatória	-		1	7,1	1	3,8
Porque prepara para a vida	-		1	7,1	1	3,8
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

O total de professores não coincide com a soma das respostas porque alguns apresentaram mais de um motivo. Foram 22 os professores questionados sobre a contradição entre teoria e práxis pedagógica. A maior incidência de respostas (38,7%) pode ser categorizada como "hábito". Foi considerada enquadrada

da nesta categoria a resposta que evidenciava falta de questionamento sobre as funções da avaliação e a correspondência entre as formas de realizá-la, bem como a demonstração do caráter burocrático de que se revestia a prova, superando o aspecto pedagógico. Agruparam-se, assim, respostas de quem está francamente condicionado ao esquema de provas como instrumento avaliativo:

"Não consigo me desligar da prova."

Caíram no hábito os fatos inquestionáveis, tal como a prova se apresenta para alguns: a avaliação em si mesma, e não como meio que sirva à melhoria do ensino é, "É impossível avaliar sem ela."

Houve, ainda, a sempre plausível consideração sobre a falta de condições materiais e pedagógicas da escola, como se essas condições, principalmente as de ordem pedagógica, não tivessem também a responsabilidade do professor.

"Não há outra opção dentro das condições da escola."

Em ordem decrescente, viria logo após esta, com 23,1% de concentração de respostas, a observação sobre o caráter arbitrário e autoritário que a avaliação pode assumir, sem a devida documentação. Segundo os depoimentos, neste sentido, a prova oferecia segurança ao professor e ao aluno, por apresentar um resultado que a qualquer momento pode ser conferido. Aqui se configura uma das atividades que caracterizam a verificação, segundo LUCKESI:

"congelamento" da ação, do momento ou da nota. Ela se perpetua, documentada na prova e registrada na caderneta do professor, ao invés de oferecer dados para uma decisão que tenha por finalidade a melhoria da aprendizagem.

modelo técnico-linear apregoado por TYLER, com embasamento nos princípios da ciência em "... importa observar que o que está motivador, irrvando e polarizando a ação não é a aprendizagem necessária, mas sim a nota. E isto, do ponto de vista educativo, é um desvio..." (LUCKESI, 1990: 75)

A avaliação realizada com uma finalidade em si mesma, e não como meio que sirva à melhoria do ensino é, exatamente, o que a torna submissa a uma concepção autoritária da escola. Qualquer que seja a forma de avaliação efetuada, ela traduz concepções teóricas da escola, da educação e da sociedade. Mas da forma como é praticada em nossa escola pública, demonstra uma ingenuidade que denota a alienação para com as práticas escolares e sua vinculação sócio-política. A afirmativa de que a prova evita arbitrariedades demonstra um exercício inconsciente dessa prática, como se ela fosse neutra e não estivesse vinculada a modelos teóricos de educação e de sociedade. O fato de não se enxergar outra opção, ou condições para outra forma de avaliação, coloca a prova como única forma possível de ser efetuada a prática avaliativa. Na ausência de opção, seja este fato de natureza subjetiva ou objetiva, o que se pode dizer é que a forma utilizada reforça o modelo existente, ou seja, atua como mecanismo conservador do sistema que, por sua vez, é reprodutor de práticas sociais. Assim, a avaliação

não está voltada para uma transformação da escola, no sentido de melhorar seus resultados e seu desempenho.

3. Voltando ao modelo técnico-linear apregoado por TYLER, com embasamento nos princípios da ciência empírico-analítica, a prova é, para o professor, irrefutável, indiscutível, porque é documento, de próprio punho e assinado pelo aluno. Ratifica o positivismo que permeia todo o modelo social, desde a economia até a educação, num contexto liberal conservador. O fato de ter assumido uma pedagogia tecnicista no contexto legal não tira a educação do conservadorismo liberal. LUCKESI (1985) analisa a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista como três expressões do mesmo modelo social, que é liberal conservador. Se os enfoques sofrem modificações, a origem é a mesma. Por isto, as pedagogias tradicional e tecnicista se mesclam com tanta facilidade: por servirem ao mesmo modelo social, sem chances de ultrapassarem este modelo. As mudanças se dão no interior do sistema, mas não extrapolam a condição social da escola. por admitir a idéia como essência da vida real. Marx; autor material. O caráter conservador e autoritário já se incorporou às expectativas de todo o grupo que compõe a comunidade escolar: professores, alunos, pais e administradores. Daí ganhar sentido a categoria que agrupa respostas correspondentes à "exigência" ou expectativa da sociedade. Esta sociedade se refere, nas citações dos professores, a alunos e pais.

"Os pais querem ver a prova... perguntam por ela e como o aluno desempenhou na prova, mas não em ou-

...LOWY tras situações..." tentativa de ordenar a confusão originada pelo termo e realizada por Karl HANNHEIM, no livro *Ideologia e Utopia*. HANNHEIM contrapõe a ideologia à utopia, como diferentes intensidades do

3. A ideologia da prova tanto a utopia aspira a uma realidade diferente da que se apresenta, exercendo

Ao se afirmar uma ideologia existente no uso da prova, torna-se necessário esclarecer o sentido do termo adotado como ideologia. Isto porque a ideologia é um conceito cheio de significações, ao longo de sua história, apresentando contradições, paradoxos e ambigüidades entre si. Michael LOWY, em *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista* (1988), traça uma síntese do percurso que o conceito percorreu até os nossos dias. Usado inicialmente por Destutt de Tracy, ele se constitui numa parte da zoologia, no sentido de significar a interação entre o meio-ambiente e o organismo. Napoleão, ao atacar Tracy, chama-o de ideólogo, revertendo o termo para o indivíduo que vive no mundo das idéias. Retomado por Marx, passa a significar inversão da realidade, por admitir a idéia como essência da vida real. Marx, autor materialista, encara isto como ilusório e falso, uma deformação da realidade. Após Marx, a ideologia ganha outra significação com Lenin:

"a ideologia, como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais." (LOWY, 1988: 12)

Para as características fundamentais, que são negadas. A prova tem como características essenciais: o fato esporádico, inter-

LOWY analisa a tentativa de ordenar a confusão originada pelo termo e realizada por Karl MANNHEIM, no livro *Ideologia e Utopia*. MANNHEIM contrapõe a ideologia à utopia, como diferentes intensidades do fenômeno social. Enquanto a utopia aspira a uma realidade diferente da que se apresenta, exercendo o papel de crítica da ordem existente, a ideologia é constituída por idéias e doutrinas que legitimam esta ordem. Portanto, a ideologia é conservadora, acrítica e se presta à ordem existente. LOWY propõe um conceito que pode servir tanto à ideologia quanto à utopia que é "visão social de mundo" (p. 13) A visão social de mundo, de acordo com a função que venha a exercer no contexto social, é, portanto, utópica ou ideológica. A visão social utópica tem função de criticar e negar a realidade, apontando para rumos ainda inexistentes. A visão social ideológica tem a função de manter a ordem existente, defendê-la e justificá-la, legitimando-a.

Portanto, ao se admitir uma ideologia da avaliação, o que se quer analisar é exatamente a situação de conservadorismo que se empresta aos processos avaliativos na escola. Na medida em que são usados os mesmos instrumentos da escola tradicional, com o mesmo objetivo classificatório, o professor legitima o modelo tradicional, sem críticas e sem buscas do novo ou da negação do existente. Para se negar o existente, no caso a prova, é preciso ter consciência de suas características fundamentais, que são negadas. A prova tem como características essenciais: o fato esporádico, inter-

mitente e breve; a ausência de convivência como exigência para avaliar; o tratamento genérico que dá a todos os alunos; a pretensão de se manter neutra, isto é, de se constituir em um procedimento puramente técnico, sem adentrar a questão política.

Ao delimitar a avaliação a um sistema de provas, nega-se a própria essência da avaliação. Limitada à construção, aplicação e correção de instrumentos escritos, a avaliação da aprendizagem fica na dependência de técnicas específicas para estas atividades. Além de não estar atendendo às solicitações técnicas, o problema vai além deste: define uma ideologia de controle do apreendido, subordinando aos critérios pessoais de cada professor, ratificando o modelo existente. É ilusão pensar que a avaliação seja uma atividade meramente técnica. A avaliação é um processo intencional, o que demanda reflexão. Assim, traz embutida uma questão política, transformando o julgamento num exercício de autoritarismo.

Como obter a negação disto tudo é a questão que se coloca quando todos os envolvidos, professores e alunos, buscam uma mudança na qualidade de seus atos. Enquanto a prova é um instrumento quantitativo, uma medida que tem como resultante quanto o aluno aprendeu, transformado numa quantidade numérica ou equivalente, a avaliação qualitativa tem como característica principal a participação, segundo o educador Pedro DEMO (1988). A participação traduz a qualidade política do processo. Isto não quer dizer que haja desprezo pela técnica. A técnica supõe, segundo DEMO, uma qualidade formal, que

se refere ao aperfeiçoamento dos meios, instrumentos e métodos utilizados. A qualidade política está ligada aos objetivos e conteúdos. Os meios se subordinam aos fins, o que se traduz num condicionamento da qualidade formal à qualidade política. Se os meios não estão servindo aos fins propostos, são indevidos. A técnica em si, sem a qualidade política, supõe uma ideologia de desqualificação da escola. Aqui se nota a presença da ideologia na escola: ao legitimar a situação existente, as técnicas propostas não se propõem a melhoria de qualidade política.

esp. esporádicos: exige-se um mínimo de convivência para uma avaliação real. Também não aceita generalizações. "...de qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é a arte de viver." Su (DEMO, 1988: 19)

A permanência dos instrumentos quantitativos na área da aprendizagem se justifica pela segurança da manipulação, facilidade de testar e mensurar, e aparente resistência à penetração de ideologias. O abuso destes instrumentos leva à radicalização de se reconhecer como real apenas o quantitativo, o mensurável. Isto se traduz em muitos professores que demonstram clara preferência pela nota, ao invés da menção, por ser de mais fácil aplicação e entendimento.

Se a quantidade pode atingir as raias do empirismo, captar a dimensão qualitativa implica uma atitude política e histórica. Isto porque ela está centrada na participação, que faz parte do desejo político do ser humano, num processo histórico de

conquistas nesse sentido, tendo por finalidade a sociedade que ele julga ideal. Uma avaliação qualitativa implica em perceber a capacidade de cada aluno para abrir espaços dentro do conhecimento científico, de modo a utilizá-lo, convenientemente, para a melhoria de sua vida. Esta melhoria diz respeito tanto a uma dimensão individual, no campo psicológico, quanto à dimensão política, que diz respeito ao compromisso para com a sociedade. práticas pedagógicas. Isto ocorre por uma disseminação da ideol. Assim, não há avaliação qualitativa em contatos esporádicos: exige-se um mínimo de convivência para uma avaliação real. Também não aceita generalizações, prende-se mais à problemática particular. A participação, que se supõe, não se traduz em um conceito ou alguns pontos na nota final. Supõe o acompanhamento do processo, a correção de suas falhas a tempo de ser absorvida, e a dosagem de intensidade apropriada a cada um. O sistema educacional: a centralização, a repetição do conhecimento pronto. Pode-se pensar que, nas condições atuais da escola pública, isto se constitua em uma situação utópica. Mas é a utopia o referencial crítico de negação da realidade. Sem o modelo utópico, não se pode caminhar no seu rumo. É dessa forma que se fixa a posição ideológica de manutenção da situação. A situação da escola tradicional, arraigada em nossa escola, é de utilização da prova para a classificação de alunos e não para a melhoria de sua aprendizagem. Num ato de risco como é a classificação, a prova se apresenta como instrumento seguro e adequado para o professor. Mas sua visão sobre esses conteúdos, valores, atitudes. O terceiro ponto diz respeito a um projeto real de ensino.

"...ela (a prova) é o único instrumento que oferece segurança para se aprovar ou reprovar."

Deve-se ressaltar, no terreno da ideologia, ainda, as posturas que correspondem a determinadas teorias de educação e de aprendizagem. A maioria das posturas teóricas são assumidas de forma ideológica, isto é, compromissada com uma prática já existente e não com a possível mudança das práticas pedagógicas. Isto ocorre por uma disseminação da ideologia por todo o sistema, desde a sala de aula até o poder central. Graças a essas posturas, disseminadas ideologicamente, a organização do trabalho de sala de aula passa a ser reflexo da organização nos diversos escalões da estrutura burocrática. onde cada professor se fixa no conteúdo específico de sua disciplina. Os diferentes conteúdos. Marli ANDRÉ (1990) aponta como características estruturais que permeiam todo o sistema educacional: a centralização, a repetição do conhecimento pronto e acabado, a falta de um projeto pedagógico. A centralização, que coloca o professor como detentor de toda a autoridade na sala de aula, reproduz o poder centralizado do diretor e de todas as instâncias burocráticas, até o último cargo. As normas não são discutidas, nem a nível central, nem a nível de unidade. Na sala de aula o processo se repete: não há discussão do processo ensino-aprendizagem, dos resultados obtidos ou da nota final. A repetição do conhecimento, tal como foi passado na aula, está impregnada de ideologia; o professor não transmite apenas conteúdos, mas sua visão sobre esses conteúdos, valores, atitudes. O terceiro ponto diz respeito a um projeto real de ensino. sobre as

tarefas. "Quando existe o planejamento, este em geral se transforma numa tarefa burocrática, repetitiva, de cumprimento de ordens vindas de cima para baixo, apenas para satisfazer as aparências. Perde-se com isto uma oportunidade extremamente valiosa de construir uma linha de trabalho comum, em que fiquem definidos os fins que se pretende alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente atingidos." (ANDRÉ, 1990: 68)

A falta de um projeto comum e mesmo de uma linha teórica definida resultam num trabalho desarticulado, onde cada professor se fixa no conteúdo específico de sua disciplina. Os diferentes conteúdos, sem articulação, fragmentam o conhecimento; e a avaliação baseada nesta fragmentação não serve aos fins da educação, mas ao fim imediato e burocrático de atribuir nota ao final de um período.

"Não é muito difícil prever que, nesta situação, devem prevalecer esquemas formais de cobrança, baseados em conteúdos isolados, definidos de cima para baixo, privilegiando certos aspectos do comportamento em detrimento de outros e com objetivos meramente classificatórios." (ANDRÉ, 1990: 69)

A ausência de diretrizes para o trabalho escolar, a estrutura centralizadora e o reprodutivismo no conhecimento acusam falta de reflexão sobre as

tarefas pedagógicas e sobre a instituição escolar, bem como sua relação com as práticas sociais. É evidente que não se pode isentar a estrutura oriunda de cima, dos poderes centrais, por esta situação de alienação e arcaísmo da escola. Mas há de se convir que, servindo a objetivos conservadores, a escola serve à conservação também do poder, não se podendo esperar dele uma revolução educacional. A verdadeira instauração de um estágio revolucionário só se dará, portanto, a partir das bases, ou do trabalho de sala de aula. Enquanto estas bases não assumem uma posição de reflexão e intercomunicação, num trabalho participativo e de totalidade, a avaliação será segmentada, classificatória e finalizadora do processo.

4. Fundamento epistemológico da prova

As discussões sobre um modelo de avaliação escolar, bem como a análise da problemática, perpassam a epistemologia e seus fundamentos teóricos. Assim, o modelo objetivista de avaliação tem suas raízes no pensamento positivista, cuja ênfase maior é posta no isolamento entre o fato e o sujeito que o estuda. Para ser científico, o dado há que ser objetivo, isto é, passível de mensuração e de observação. Há toda uma atenção voltada aos instrumentos no sentido de que eles forneçam dados objetivos. Fragmenta a realidade numa busca de objetividade em cada uma de suas partes e apregoa que a soma dessas partes vem oferecer explicações sobre o

todo. Na atividade avaliativa, vai se realçando o produto observável, através de medidas adequadas. Evoluindo no sentido tecnicista, a educação e, conseqüentemente, a avaliação, cria uma dependência do planejamento educacional. Sem criticar o planejamento, que sem dúvida é necessário a qualquer atividade intencional, o que vale a pena analisar é a concentração exigida nessa fase, em detrimento das outras. A supervisão escolar, no âmbito de unidade e no âmbito central, focaliza suas atividades no exame de projetos.

"... 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. Na medida em que não existe uma relação linear entre ambas as habilidades, muitos equívocos foram cometidos..." (FRANCO, 1990: 65)

É dentro do modelo objetivista que a prova encontra fundamento, com pretensões de ser um instrumento neutro na coleta de dados, sem a interferência de outrem. Essa suposta neutralidade avalia o produto, como se não houvesse interferências do professor no processo, seja ao selecionar os conteúdos, seja na construção dos instrumentos. A preocupação dos professores em garantir a objetividade do conhecimento leva-os a uma mensuração do produto, sem a preocupação de garantir o processo

ou de analisar a fragilidade dos resultados. A maioria reconhece essa fragilidade, mas não busca explicações para o fato. Esse reconhecimento veio nas respostas sobre o desempenho dos alunos nos diferentes instrumentos, quando utilizados.

Este grupo afirmava que a técnica de avaliação não depende basicamente o pior desempenho dos alunos pensar na neutralidade do instrumento, qualquer que seja.

Tabela 15. Instrumentos que apresentam o pior desempenho dos alunos

Resposta	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
A prova tem pior resultado	10	83,4	11	78,6	21	80,8
Igual em qualquer instrumento	1	8,3	2	14,3	3	11,5
Só usa prova	1	8,3	1	7,1	2	7,7
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Mais uma vez não se nota diferença significativa entre os totais de realidades diversas. A grande maioria dos professores afirmou o mau rendimento dos alunos nas provas, comparando-as com outros instrumentos. Apontaram prováveis causas para este fato: tensão do aluno em situação formal de avaliação, falta de domínio pelos professores de técnicas básicas para elaboração e correção de instrumentos de forma adequada, amostragem pouco significativa de dados resultantes de um instrumento mensal.

Poucos professores (11,5% do total) fugiram da resposta que colocava a prova como o pior desempenho dos alunos, e reforçaram a idéia de que o bom aluno vai bem em tudo:

"o bom aluno vai bem em tudo."

ou

"quem vai mal não tem conserto."

Este grupo afirmava que a técnica de avaliação não influi sobre o resultado, pois este depende, basicamente, do aluno. A colocação faz pensar na neutralidade do instrumento, qualquer que seja.

O terceiro grupo representa 7,7% do total e confessou falta de referencial para análise comparativa por só ter usado a prova.

Mesmo diante de resultados negativos e dessa constatação se ligar à prova, ela continuava representando o maior peso na menção final, pois nortearia este resultado, mesmo havendo o uso de créditos ou de instrumentos diferenciados. Diante da afirmação dos professores de que sua formação foi precária quanto ao estudo da avaliação e de instrumentos avaliativos, a única conclusão aceitável é de que o uso da prova é ideológico, no sentido de se ater ao que há de mais conservador nesta área.

Ao modelo epistemológico objetivista se opõe a abordagem subjetivista, onde há a predominância do sujeito sobre o objeto, uma vez que o conhecimento é concebido como parcial e determinado a partir do sujeito. A preocupação não se prende ao produto - o conhecimento adquirido - mas aos processos de aquisição desse conhecimento. A avaliação tenta fazer emergir o potencial de cada um. Este modelo liga-se

bem ao escolanovismo, mas as crianças carentes culturalmente são seriamente prejudicadas neste sistema.

Segundo FRANCO (1990), os dois modelos, objetivista e subjetivista, pecam pela ausência da historicidade e da transitoriedade dos fatos. A procura de um modelo mais amplo leva a uma abordagem onde a educação é analisada como dependente de estruturas abrangentes do Estado e da ideologia. A autora atenta para o problema em que esta análise macroestrutural pode resultar, isto é, a perda da visão do indivíduo e da escola, como problemas microcósmicos. A proposta de se ligar a análise macro à visão micro resulta numa proposta dialética.

"A redefinição da avaliação educacional deve ter, como unidade de análise, o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica." (FRANCO, 1990: 66)

A avaliação educacional a que a autora se refere visa à análise do sistema educacional. O rendimento escolar e sua mensuração devem ser redimensionados como elementos do sistema, no sentido da proposta.

5. Vilã ou boi de piranha?

A análise do papel que a avaliação desempenha dentro do sistema escolar não é possível sem a aná-

lise do próprio sistema. Como parte do todo, ela está impregnada das mesmas deficiências que caracterizam o sistema. Retornando a estas características, de acordo com ANDRÉ (1990) elas são basicamente três: a centralização, a reprodução e a ausência de projeto.

A centralização tem como sua maior consequência o autoritarismo. A democracia nas relações sociais só se efetiva quando chega a atuar a nível de realidade concreta. É a partir dessa realidade, de suas características e necessidades que se estabelece uma prática escolar e social democrática. O mecanismo essencial da democracia é a participação de todos, pois isto traz a qualidade política a atos políticos, uma vez que tratam de relações entre pessoas. A centralização colabora ainda para a burocratização em todos os níveis. Dentro da escola, a burocracia vem de cima para baixo, na medida em que o diretor, por força de condicionantes imediatos, se ocupa muito mais do administrativo do que do pedagógico: condições do prédio, problemas de segurança, falta de professores, falta de recursos financeiros e humanos, escrituração escolar atualizada. Esta relação burocrática atinge a relação professor-aluno, transformando as práticas advindas dela em burocráticas, mais que pedagógicas. A avaliação, como elemento do processo que fornece dados concretos à administração, passa a ser atacada como o elemento gerador do fracasso expresso nestes dados. Entretanto, a avaliação é um dos elementos curriculares e, como tal, conserva as características do todo, ou seja, de todo o currículo da escola.

A forma burocratizada chega também às relações escola-comunidade, numa causação dialética: na medida em que o resultado depende da burocracia, a clientela responde burocraticamente, ou exigindo que se cumpra a burocracia. Daí uma afirmação quase generalizada de que

"há um grande condicionamento da clientela e dos pais à avaliação como prova."

O condicionamento tem origem na própria instituição escolar: ela condicionou os pais e os alunos à realização de provas. Os professores se sentem atrelados à prática da prova e à cobrança da comunidade. Insistem na aplicação de uma prática que, segundo eles mesmos, não oferece resultados positivos para o processo ensino-aprendizagem. Tacham a prova como vilã da história, mas não promovem esforços para transformá-la em uma prática positiva ou modificar toda a práxis da avaliação.

"A gente sente que os alunos sabem pelas atividades de sala de aula e não vão bem em instrumentos escritos."

O observado pára na constatação: não se aprofunda em uma procura do porquê ou em uma hipótese que possa ser iniciada como prática. Às vezes, arrisca uma explicação que finaliza a discussão com afirmativas categóricas.

"Os alunos vão pior na prova porque não estudam."

A afirmação deixa evidente que, no conceito dos professores, a prova mede aprendizagem mas não o ensino. Parece que o referencial de trabalho é o "bom aluno", para o qual são idealizadas as provas e todo o trabalho de classe.

"... a questão é que (os professores) revelam uma concepção de trabalho estabelecida a partir do 'BOM ALUNO' - não idealizado, mas aqueles bons alunos presentes em cada classe... disso.

Parece que muitas vezes o 'bom aluno' (com base, maduro e responsável) é o aluno esperado, aquele com quem se pode trabalhar, ou pior, com quem se sabe trabalhar..." (DIAS DA SILVA, 1992: 157)

A burocracia coloca, ainda, a prova a nível de documento, que comprova a execução da etapa avaliatória, além de perpetuá-la no papel. Mais uma vez se nota a ligação entre a avaliação e a concepção de todo o processo educativo. Muitas vezes isto se processa de forma ingênua, por parte do professor, mas alguns já têm a nível de consciência o autoritarismo implícito na prática que, em última instância, reflete o autoritarismo da sociedade, passando pela instituição escolar.

"(A avaliação) é documento, mas às vezes passa a vista. A ser arma do professor."

A questão do autoritarismo em sala de aula e na avaliação não se demonstra apenas pelo uso da prova, mas pelo próprio conceito de avaliação. A

chamada "avaliação exaustiva", tão bem analisada por GIMENO (1988), pode cair na manipulação autoritária da nota ou conceito pelo professor.

"Tem aluno bom que bagunça: aí a nota cai."

A avaliação toma conotação de castigo, de vilã que usurpa o que foi conseguido pelo aluno quando em realidade ela é usada para fins que não os de avaliar. O vilão, em realidade, é o professor, muitas vezes sem consciência disso.

Outra característica do sistema que não pode ser ignorado, por determinar processo e produto da avaliação, é o reprodutivismo, calcado numa concepção liberal e crítico-reprodutivista da educação. A relação escola-sociedade, a nível macrosocial, se reflete nas relações intra-escolares ou microsociais. Se a escola deve reproduzir as relações sociais e políticas de hierarquia, autoridade, obediência a normas, etc., a nível extra-escolar, a reprodução chega também ao processo cognitivo. Nesta concepção, a aprendizagem do aluno se manifesta quando reproduz exatamente o que lhe foi ensinado pelo professor. A significação do conteúdo reside, assim, no professor e o aluno é avaliado por ela. Esta concepção adotada pela escola e pelos professores é transmitida aos alunos através de práticas pedagógicas que guardam todo o caráter reprodutivista. A avaliação procura, nesta concepção, se fixar ao que foi dado em sala de aula, tendo por critério a memorização, habilidade que passa a responder pela maior parte do processo de aprendizagem.

"Se eu mudar os exercícios, os alunos não tiram nota. Eles têm que ser exatamente iguais aos que foram dados em aula."

Processando-se dessa forma, a avaliação condiciona o trabalho de sala de aula e a concepção do ato de estudar é sinônimo de memorizar e treinar.

"Os alunos estudam, na última aula antes da prova, um questionário, de onde tiro as questões para a prova."

Abrem-se duas alternativas que ocorrem em situações de prova quando não adequadas: ou as questões formuladas não são coerentes com o que é feito em sala de aula ou são idênticas às questões propostas previamente. DIAS DA SILVA aponta as duas situações como resultantes da má-fé dos professores.

"... esses corruptos pedagógicos nunca encaram dificuldades com a avaliação dos alunos, já que todos vão sempre muito bem, obrigado..." (DIAS DA SILVA, 1992: 141)

Assim como a superação do reprodutivismo da escola com relação à sociedade só pode ser alcançada por uma relação dialética escola-sociedade, o mesmo ocorre com os elementos do currículo. Uma relação dialética interna na escola é que poderia modificar a visão da avaliação e sua relação com o processo de ensino. Vinculada aos objetivos do ensino e guardando nítida relação com o conteúdo, a

avaliação atuar no sentido de coletar o que o aluno aprendeu, em função de quais objetivos, podendo, na medida do resultado alcançado, reformular esses elementos, que passarão a reformular a avaliação. Se esta relação for estabelecida, a avaliação perde o lugar de finalizadora do processo e passa a ser alimentadora desse processo através dos dados concretos que fornece. Quebra-se a relação de reprodução da sociedade para se instalar uma relação que pode servir à transformação social. parte do processo pedagógico e oferece, aos professores, se-

A terceira característica citada por ANDRÉ é a ausência de um projeto norteador, uma diretriz para o trabalho escolar. Se a prática é o elemento fundamental para a construção da transformação social e é através dela que os homens se tornam sujeitos da história, é necessário que essa intervenção seja refletida, tenha caminhos e objetivos definidos "a priori". Caso contrário, entregue a indivíduos diferentes, com diferentes concepções práticas e restritos à sua área de conhecimento, a prática assume um caráter fragmentário, desarticulado e isolado. Quando se refere a projeto, refere-se a uma prática pensada e integrada, nas diferentes tarefas educativas. Por se constituírem em atividades cotidianas, as práticas de sala de aula são, muitas vezes, entendidas como meramente empíricas, fruto de experiência prática. O cotidiano não implica permanecer no empirismo, estabelecendo uma separação efetiva entre a teoria e a prática, o planejamento e a execução, o intelectual e o manual. A prática pensada requer a fundamentação teórica e a prática integrada solicita um modelo político de escola.

A afirmação dos diretores das duas escolas investigadas é de que os professores têm total liberdade para estabelecer critérios, instrumentos e uso de avaliação em sala de aula. Isto isenta o diretor de qualquer responsabilidade pedagógica, legitimando sua posição, preponderantemente, administrativa e burocrática. O fato de existir um projeto comum não tolhe a liberdade do professor, dentro das suas funções específicas. Além disso, envolve outros setores da escola que não podem se manter à parte do processo pedagógico e oferece, aos professores, segurança em seu trabalho. Não é um trabalho que se faz às cegas, mecanicamente, mas com base numa reflexão sobre a prática iluminada pelas referências teóricas.

O projeto integrado garante a coerência interna da escola. Quando um professor responde que faz uso da prova como instrumento de avaliação e, logo após, nega a eficiência desse instrumento afirmando seus péssimos resultados, demonstra incoerência e falta de identificação com um projeto articulado. Só a partir dessa articulação interna é que se pode pensar numa articulação escola-sociedade, do pedagógico com o político. Uma vez articulada em suas instâncias e tarefas, a escola pode pensar uma interação com o contexto sociocultural, numa relação dialética.

Segundo o critério de avaliação do rendimento escolar. Segundo o autor, os três momentos, que se identificam como tese, antítese e síntese na avaliação teriam ocorrido, respectivamente:



CAPÍTULO V

A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO:
CORREÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM CONCEITOS

Tomando a fenomenologia da aferição dos resultados da aprendizagem escolar, exposta por LUCKESI (1990), após a obtenção dos dados, através de instrumentos de mensuração, o professor passa à conversão desses dados em uma expressão numérica (a nota) ou numa expressão verbal (o conceito), que sintetiza um julgamento do professor sobre o que foi aferido. Para proceder a esta transformação, a unidade de referência é o acerto, ligado a um critério de valores previamente estabelecido.

"Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos." (LUCKESI, 1990: 74)

Seja nota ou conceito, a expressão do julgamento feito (o resultado) está fundamentado em um critério para a correção e contagem de pontos ou atribuição de menções. Historicamente, Renato A. DIDIO (1981) confirma uma interpretação dialética sobre a evolução do critério de avaliação do rendimento escolar. Segundo o autor, os três momentos, que se identificam como tese, antítese e síntese na avaliação teriam ocorrido, respectivamente:

1º.) na escola tradicional, num sistema autocrático, onde a referência era o saber do professor e a ele era conferida uma ampla margem de arbítrio;

Quadro 5. Correlação entre

2º.) na avaliação normativa, ou referenciada em norma, que toma por base uma média estatística, mudando a referência para o nível de rendimento médio do grupo;

3º.) na medida baseada em critérios, cuja referência são os objetivos atingidos pelo aluno.

A avaliação normativa representaria um avanço da escola tradicional passando a ter no aluno sua principal referência. A medida baseada em critérios tem como tarefa verificar a consecução dos objetivos estabelecidos, pelos alunos, e tem estado ligada ao modelo tecnicista. Esta medida é baseada em critérios de exclusão: ou o aluno atingiu o objetivo ou ficou aquém dele.

Foi com base na tendência de medida referenciada em critérios que o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º. grau (Decreto 10.623/77) estabeleceu uma escala de conceitos para diferentes graus de desempenho, em termos de objetivos alcançados. Estes conceitos são expressos em menções correspondentes. O critério para avaliar é ditado pela consecução dos objetivos. Assim, o quadro contido no artigo 77 do Regimento (apresentado a seguir), expõe os conceitos, as menções correspondentes e a definição operacional, em termos de se ter

ou não atingido os objetivos propostos da seguinte forma:

Quadro 5. Correlação entre conceitos-menções-definição operacional

Conceitos	Menções	Definição operacional
Excelente	A	O aluno atingiu plenamente todos os objetivos
Bom	B	O aluno atingiu todos os objetivos
Satisfatório	C	O aluno atingiu os objetivos essenciais
Sofrível	D	O aluno atingiu parte dos objetivos essenciais
Insatisfatório	E	O aluno não atingiu os objetivos essenciais

Por esta escala, o professor atribui menções (A, B, C, D, E) que expressam um conceito correspondente ao rendimento do aluno: excelente, bom, satisfatório, sofrível e insatisfatório. Estes conceitos estão ligados às definições operacionais: é considerado ótimo o aluno que atingiu plenamente todos os objetivos testados. Em análise sobre o texto legal, CARCHEDI (1987) justifica a substituição da nota pela menção como reflexo de uma intenção de avaliação qualitativa, que deve ser expressa em uma apreciação também qualitativa. Este sistema já havia sido implantado na rede pública de ensino em 1976, com a Resolução 134/76, mais tarde incorporada ao Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º. grau, em 1977.

A mudança de uma expressão numérica para a menção parece não ter sido absorvida até hoje, na realidade de sala de aula. Os professores confessam

ter dificuldades na atribuição da menção, bem como em se desvincular de uma escala quantitativa ou numérica.

1. Nota ou conceito aos alunos.

A questão que mais desperta dúvida no professor é "como atribuir menções" expressando um julgamento sobre o desempenho do aluno. Uma grande parte advoga o retorno da nota, com variada argumentação. Um dos argumentos mais frequentes em favor da nota é a sua objetividade, consequência da quantificação. A quantidade é palpável, o que a torna mais aceitável pelo aluno, sem discussões em torno disso. Este argumento leva à reflexão sobre a função da escola. A simples aceitação por parte do aluno é característica de uma pedagogia que promove a domesticação ao invés da humanização. A menção, por sua natureza, requer retorno ao aluno, explicações e justificativas, bem como um trabalho de qualificá-lo. Isto porque uma avaliação de objetivos é mais um ponto de partida no trabalho pedagógico do que um ponto de chegada. Uma vez levantados os objetivos que não foram alcançados, eles devem ser retrabalhados, até um resultado satisfatório. É isto que garante pré-requisitos, condições mínimas para a continuidade. Como o professor trabalha a avaliação, e conseqüentemente a atribuição de menções, como finalização do processo, não se dispõe a discutir ou dialogar no sentido de apontar caminhos. Interessa muito mais finalizar este assunto

sem conflitos. A nota, na configuração dos professores, exerce bem esta função de não gerar conflitos, pois o quantitativo por si só demonstra a razão de quem o atribui.

O "A nota é mais objetiva, dá mais segurança e não deixa dúvidas aos alunos."

"O aluno concorda mais com o número, ele é mais fácil de se entender."

"Não há discussão com a nota."

A falta de objetividade traz insegurança ao professor. Esta insegurança advém principalmente do fato de não ter assimilado, convenientemente, a sistemática de atribuição de menções. Por não dominar o aspecto teórico, a prática do professor é prejudicada. As menções são atribuídas de modo indevido, com critérios próprios de cada professor, sem a referência legal.

"O professor é inseguro na atribuição do conceito, porque não é objetivo."

O hábito de fragmentar a nota dificulta bastante a atribuição de menções. Na escala de notas, o professor tem uma escala de zero a dez, ou seja, onze formas de traduzir o rendimento. Entretanto, parece que a precisão matemática permeia a idéia da medida justa, o que faz o professor recorrer a números fracionários, muitas vezes além dos décimos, chegando aos centésimos. A escala de menções, representada por cinco variações, parece não corres-

ponder à extensão do fracionamento.

"O conceito é simplista e muito geral; tem que haver conceitos intermediários."

O caráter autoritário da avaliação não vem do fato de ser ela expressa em menções ou números. Vem do próprio modelo social do qual a escola faz parte, e de suas expectativas. O professor, mesmo que seja de modo inconsciente, se insere nesta sociedade autoritária e representa a autoridade na sala de aula. Muitas vezes esta situação é conflitiva para o próprio agente, no caso o professor, que tenta explicações para isto. Ao tomar consciência da desigualdade que a escola promove, o professor atribui a culpa ao sistema ou a coisas que independem de sua pessoa.

"Tenho muito medo de ser injusta para com o aluno; a nota é mais justa."

Além de passar a responsabilidade para outras instâncias, como o sistema ou a legislação que assim determina, o professor se defende, alegando, também, o prejuízo do aluno.

"O aluno quer saber quanto vale a questão; no conceito, isto é levado 'no tapa'. É injusto, é julgamento pessoal."

A saída encontrada para uma situação problemática como se configurou a atribuição da menção foi conservar a escala numérica e fazer uma correlação com a escala de menções. A escala numérica, o referencial de 2 pontos, entre 4,0 e 4,9, mas na maioria dos

rencial quantitativo é o critério mais usado na correção de instrumentos de avaliação.

Tabela 16. Correção de provas

Critério	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Escala de notas	7	58,3	10	71,5	17	65,4
Escala de acertos	5	41,7	3	21,4	8	30,8
Julgamento pessoal	-		1	7,1	1	3,8
Total,	12	100,0	14	100,0	26	100,0

A categoria "escala de notas" agrupa as respostas de professores que relataram sua forma de corrigir e atribuir menções, passando pela quantificação ou atribuição de nota e posterior transformação em conceito e menção. Esta transformação depende do critério de cada professor para estabelecer a correspondência entre menções e números. Isto resulta em escalas tão diversas quanto o número de professores. Alguns usavam escala numérica de 1 a 5, correspondendo cada nota a uma menção entre A e E. Outros utilizavam escalas de 1 a 10 e outros, ainda, de zero a 10, com as mais diferentes combinações para cada menção. Alguns alegaram que para se atribuir a menção "A" é necessário ter nota 10, outros atribuíam a mesma menção a notas entre 9,0 e 10,0. Neste grupo de professores, o que se percebe como regra é que a menção A possuía poucos correspondentes numéricos; o mesmo ocorreu com a menção E, que caracteriza o menor rendimento. A menção C parecia caracterizar a metade da escala, ou correspondente à nota 5,0; no máximo havia uma variação de 2 pontos, entre 4,0 e 6,0, mas na maioria dos

casos foi entendida como correspondente às notas contidas na escala de 5,0 a 6,0.

Assim, na equivalência nota-menção, a maior dificuldade parece estar na conceituação das menções B e D, às quais sobra uma abertura maior de notas. Por exemplo, se a menção E se refere às notas entre zero e 2,0, a C, entre 5,0 e 6,0 e a A, entre 9,0 e 10,0, cabe à menção D uma amplitude que varia entre 2,1 a 4,9; da mesma forma, a menção B corresponde a uma amplitude entre 6,1 e 8,9. Estas menções parecem assumir, para o professor, uma configuração imprecisa, pelas próprias conceituações que as notas assumem: os professores consideraram essenciais as diferenças entre um aluno que obtém nota 2,5, considerada baixa e 4,9, próxima da mediana 5,0, considerada como "rendimento médio" ou menção C. Atribuir D a um aluno com 4,5 ou mais é injusto, na visão dos professores, por estar este aluno muito mais próximo da menção C. Assim, foi sendo acionado o conceito dado à participação do aluno, o crédito, como forma de ratificar o conceito C que já está incorporado no julgamento do professor com relação a esse aluno. Vão surgindo, no registro do professor, os sinais + e - acrescidos às menções. A menção D+ significava que o aluno estava com um rendimento abaixo do desejável mas mais próximo dele (traduzido pela menção C) do que da D, ou que havia possibilidade, diante das outras anotações, de se atribuir uma menção final C, como média. O sinal aritmético sinalizava já para a tendência do julgamento que o professor fazia. Por mais que se quizesse ser objetivo na atribuição de notas, o que se percebe é que numa relação humana,

como é a avaliação, é impossível evitar a subjetividade do julgamento, mesmo porque isto já é iniciado na seleção de conteúdos e nas questões de avaliação, que expressam o que é significativo para o professor. As escalas de transformação de notas em menção também traduzem subjetividade, uma vez que variam de um professor para outro, e não traduzem categorias regimentais.

A outra categoria usada pelos professores para a correção e atribuição de menções foi a escala de acertos. Foi estabelecida uma correlação entre as menções e o número de acertos da prova ou qualquer outro instrumento, um critério tão quantitativo quanto o primeiro, só que não conta com a intermediação da nota. Assim, somando as duas categorias, pode-se afirmar que 96,2% dos professores utilizavam critérios puramente quantitativos. Não é importante "o que" o aluno sabe, mas "quanto" sabe daquilo que foi ministrado.

A discussão da avaliação por nota ou por conceito, em realidade, é inócua porque as duas não guardam diferenças fundamentais quanto ao modelo de ensino-aprendizagem. São os mesmos pressupostos positivistas que sustentam os dois sistemas, que, política e socialmente, têm as mesmas conseqüências. A responsabilidade sobre o resultado obtido é totalmente atribuída ao aluno e não ao ensino ou ao sistema. Em realidade, mudar a questão da avaliação implica toda uma mudança teórico-metodológica e prática no modelo de aquisição do conhecimento. No modelo atual, este conhecimento é concebido como pronto e acabado, só restando ao aprendiz assimilá-

lo tal como se apresenta e reproduzi-lo. Por isto, o erro é atribuído somente ao aluno, se não o reproduz fielmente, como se fosse possível observar apenas uma parte do processo - a aprendizagem - ignorando a outra - o ensino - com a qual ela mantém uma relação dialética e de transformação.

"Esta avaliação, baseada em métodos empírico-analíticos, reduz o processo ensino-aprendizagem, que é dual, a um dos pólos da relação - a aprendizagem - além de reduzir o processo de aprendizagem ao aparente e superficial. (...) dá-se à parte o valor de totalidade, generalizando a partir de um dos aspectos observados da realidade." (GARCIA, 1986: 12)

2. A outra questão: a média

Este aspecto observado, que vai significar o total do processo, se dá em momentos de observação, o que torna mais falso o dado obtido. É captada a aparência de um fenômeno que, em realidade, depende de um contexto de relações, seja entre pessoas, instituições ou formas de organização. GARCIA (1986) aponta como integrantes desse contexto intrincado

"a relação entre a escola e o sistema oficial de ensino, a relação entre a escola e as famílias, a relação entre a escola e a comunidade, a relação direção/especialistas/professores/pessoal subalterno, as formas de organização física e administrativa da escola, o pla-

menções, planejamento, os conteúdos, as metodologias, os livros-texto, as formas de avaliar trazer liar." (1986:12)

A questão do conceito ou menção agrava a situação do professor no momento de sua aplicação não porque traga, em si, características de um modelo teórico que modifica o existente, mas por um problema bastante técnico: a falta de conhecimento, pelo professor, do sistema que utiliza. Este fato foi comprovado em todo o acompanhamento do ato pedagógico de avaliar, desde o planejamento até o registro de uma média bimestral, exigência administrativa do sistema estadual.

Tabela 17. Critérios para a atribuição

2. A outra questão: a média bimestral

Os artigos 77 e 78 do Regimento Comum apontam os conceitos como forma de registro que corresponda à síntese bimestral de resultados de avaliação do rendimento escolar. Se apenas a síntese bimestral ou o chamado "conceito final" é exigido sob essa forma, nada impede que o professor atribua notas às mensurações realizadas ou se utilize delas para anotações sobre o rendimento do aluno. A própria natureza dos instrumentos, como medidas, torna difícil seu julgamento em menções, que exigem uma história do aluno para uma avaliação de qualidade.

A exigência nas escolas é que toda mensuração seja corrigida e avaliada com menções. Se o uso das

menções já oferece dificuldades aos professores, a anotação de diferentes menções ao longo do bimestre vem trazer mais um problema: a menção final. Entendida no Regimento como síntese, entre os professores a idéia da média é a de um conceito único que resume o rendimento de todo o período. Se esta prática é comum nas escolas, a utilização de conceitos e menções não comporta evidentemente o uso da média aritmética, do ponto de vista teórico. Se a média nem sempre é fidedigna, a média entre conceitos perde mais fidedignidade porque em cada um deles é feita aproximação. Cada um dos elementos não corresponde ao que é definido legalmente; a média entre eles passa a ser não fidedigna e não correspondente ao rendimento real do aluno.

Tabela 17. Critérios para a atribuição da síntese bimestral

Critério	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) média de provas + créditos	8	66,7	11	78,7	19	73,1
(2) média de provas + créditos e julgamento do professor	3	25,0	1	7,1	4	15,4
(3) média de provas	1	8,3	1	7,1	2	7,7
(4) julgamento pessoal	-		1	7,1	1	3,8
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Além de perder em seu aspecto de fidedignidade, a média entre conceitos dificilmente é exata do ponto de vista matemático, tal como entenderam os

professores que utilizavam este critério. A "média exata" entre um conceito B e outro D, seria uma síntese C. Isto nem sempre é possível. Entre um C e um D, não há conceito intermediário; daí o uso dos créditos, que acertam este cálculo. Pela tabela acima, 88,5% dos professores entrevistados utilizavam o crédito como forma de acertar a média.

Percebe-se claramente, nesta questão, a função dada à avaliação. Ela é um momento estanque do processo, totalmente voltada para a classificação, com aspectos claramente administrativos e burocráticos, e não pedagógicos.

MARIN observa o desencontro entre os professores, com relação às regras para atribuição de conceito final de avaliação. Entretanto, o ponto comum é o trabalho em função da avaliação, considerada por si mesmo e não como fase diagnóstica do ensino.

"De todo modo, o resultado final foi muito mais de somatório de conceitos, desconectados quanto a qualquer outro significado além do numérico, sempre dentro de um clima de incerteza e relatividade, um verdadeiro 'dar de ombros' ao processo da avaliação em si, ao mesmo tempo que um processo centrado na avaliação e no julgamento." (MARIN, 1990: 153)

Nos Conselhos de Classe, que são realizados após a atribuição das sínteses bimestrais, e não durante o processo de ensino-aprendizagem, as discussões, que os professores e a direção realizam,

giram em torno da informação de resultados obtidos pelo aluno, dos possíveis acertos internos a serem realizados, e dos aspectos burocráticos de que se reveste a avaliação. As causas apontadas para o fracasso recaem sobre o aluno, uma vez que a avaliação se refere à aprendizagem. A melhoria da escola, conseqüentemente, fica entendida como dependente dos alunos e de sua predisposição para estudar e aprender o que lhes é transmitido como verdade. A escola reforça, assim, o fracasso escolar como fracasso do aluno. Isto ocorre porque não se aprofunda uma discussão em torno do processo ensino-aprendizagem que, se entendido como totalidade, vai resultar no fato da escola assumir o fracasso e procurar a melhoria do ensino através de um projeto pedagógico adequado. Para tal, é preciso que os professores, nas discussões de Conselho, superem a situação de perceber a avaliação como classificatória e a aprendizagem como reprodução do ensino. Enquanto não buscarem a superação, buscam reforço para seus conceitos na atitude dos outros professores, através da troca de resultados. Enquanto a escola não aceitar que o fracasso do aluno é consequência da incompetência da escola, seja ao ministrar ensinamentos, seja ao trabalhar com os problemas surgidos, estará negando o caráter dialético da educação.

rendimento satisfatório em uma situação e bom na segunda. No entanto, a média C corresponde a um rendimento "Parece óbvio que sentir-se anormal em situações de aprendizagem de qualquer aluno. Não se sentir reconhecido acentua um sentimento de inferioridade. O fracasso repetido provoca medo e o esforço que não obtém resposta vai-se

estado de transformando em desinteresse, que repercute no interesse da professora, que objetivos também passa a se desinteressar pelo conceito aluno, criando-se um círculo vicioso." (GARCIA, 1986: 11)

Além de classificatória, a avaliação ganha A avaliação só vai ganhar um significado diferente quando passar a contribuir para nortear a ação pedagógica. Desta forma, ela será também aprimorada, pois se a educação é entendida como processo ininterrupto, cada ato é refletido, o que contribui para o seu aperfeiçoamento e do ato posterior, adequando-os à situação concreta. Só assim a avaliação se torna um ato político, no sentido de atuar de acordo com a realidade de cada escola e de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. professor terá de planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus

A média, tal como é concebida, é enganosa e se presta a colaborar para a ausência de um redirecionamento na aprendizagem dos alunos. Um aluno que tira D em um instrumento e B em outro, vem com média C para o registro final, quando, em realidade a menção C não o retrata. A menção C corresponde a aprendizagem mínima exigida para a continuidade do processo. Um aluno com um D e um B, em realidade, apresenta rendimento sofrível em uma situação e bom na segunda. No entanto, a média C corresponde a um rendimento satisfatório, que não é o caso do aluno em situação nenhuma. Se os conteúdos avaliados pelos dois instrumentos em questão são diferentes, o aluno continua deficitário no primeiro e necessita aprendê-lo adequadamente, o que a média C mascara. Se o conteúdo avaliado é o mesmo, o aluno superou o

estado de carência cognitiva, chegando a uma menção que traduz a aprendizagem correspondente a todos os objetivos propostos. Neste caso, o aluno terá o conceito rebaixado, como castigo por não ter aprendido o suficiente ou não ter estudado na primeira situação. Além de classificatória, a avaliação ganha a conotação de controle, na medida em que a média retrata a trajetória do aluno: a média não apaga nenhum resultado anterior, mesmo que tenha sido superado adequadamente pelo aluno. Não dá margem a questionamentos sobre a qualidade do ensino, uma vez que pretende avaliar o aluno.

Segundo LUCKESI (1990),

"para que essa média possa ocorrer, o professor terá de planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus alunos para que todos atinjam esse mínimo." (p. 79)

Isto supõe uma constante investigação sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar e, a partir daí, o estabelecimento de estratégias que venham ao encontro da situação. Supõe o respaldo de uma teoria de ensino-aprendizagem e, mais amplamente, de uma teoria do conhecimento, possibilitando a interferência no processo.

Supõe, ainda, uma visão clara do todo cognoscível em cada disciplina, para se estabelecer o mínimo necessário. Esse mínimo é constituído de conhecimentos, hábitos e habilidades que possibilitam ao aluno o prosseguimento de estudos, dentro de seu

potencial de desenvolvimento. Apesar de ser estabelecido o mínimo em cada disciplina, isto não pode estar sujeito a um critério individual de cada professor. Antes, depende de um projeto único, articulado com a realidade da escola.

A articulação com a realidade da escola nem sempre tem sido entendida como o atendimento adequado às necessidades, carências e realidade social da clientela. Tem sido usada como um conceito distorcido de se adequar o nível de exigência ao nível existente na clientela. Duas formas de distorção podem ocorrer quando se trata de estabelecer o nível de exigência para os mínimos necessários. A primeira é o nivelamento por cima: o melhor aluno, a melhor turma constituem-se no padrão. Os demais são avaliados em função do que lhes falta para atingir esse padrão. O critério passa a ser referenciado em norma, sendo esta a exceção, por se referir à menor parte da clientela. A outra forma de distorção do mínimo necessário é o rebaixamento do padrão, considerando que o aluno de classe popular apresenta dificuldades de aprendizagem por carências das mais diferentes naturezas. As consequências no currículo são o seu esvaziamento e empobrecimento; na avaliação, o exigido passa a ser mais superficial, menos extenso e profundo, com critérios mais "frouxos". Este fato foi observado nas duas escolas, a partir da diferença apontada entre os períodos. O período que apresenta mais condição de aprendizagem tem como critério o padrão de excelência; o outro período, onde são agrupados alunos com problemas de diferentes naturezas, que os torna



diferenciados do ponto de vista da aprendizagem, é avaliado com critério baseado em padrão abaixo do mínimo exigido no período que apresenta melhor padrão. Isto ocorre nas duas escolas: numa o período da tarde é descrito como carente e noutra o período noturno.

De acordo com o Regimento, o mínimo exigido para continuidade é a menção C, que corresponde ao aluno que conseguiu atingir os objetivos essenciais propostos no projeto de ensino. Estes objetivos essenciais são assim denominados por se fazerem necessários à aprendizagem posterior. É baseado no cumprimento dos objetivos essenciais da disciplina que deve se estabelecer o mínimo necessário.

3. O mínimo necessário em nossas escolas

Para retratar, portanto, qual a exigência mínima de rendimento para a continuidade, o mais próximo dos professores é a configuração da menção C. A menção C, do ponto de vista legal, constitui o mínimo que um aluno deve atingir para ser aprovado ou ser considerado "satisfatório". Os critérios para a atribuição da menção C podem fundamentar a compreensão do mínimo necessário na conceituação dos professores. É a definição operacional da menção C, cujo conceito equivale a "satisfatório", no Regimento Estadual. De acordo com a definição operacional, o aluno, a quem

Tabela 18. Critérios para o mínimo essencial ou Menção C

Critério	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) aluno aprender 50%	4	33,3	6	42,9	10	38,6
(2) aprender parte do essencial	4	33,3	2	14,3	6	23,1
(3) aluno com dificuldades ou limitações	3	25,1	2	14,3	5	19,2
(4) aluno regular	-	-	2	14,3	2	7,7
(5) aprender o essencial	1	8,3	-	-	1	3,8
(6) aprender o mínimo necessário	-	-	1	7,1	1	3,8
(7) obter nota entre 2,51 e 3,49	-	-	1	7,1	1	3,8
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Este quadro de respostas merece atenção, por estarem categorizados os valores inerentes aos professores. São estes os valores que afloraram à questão, pressupondo-se serem eles os subjacentes ao julgamento e classificação de seus alunos. A categoria que obteve mais respostas é claramente quantitativa: é critério mínimo para aprovação ter aprendido a metade do exigido.

A defasagem conceitual entre os professores e o Regimento aparece também nas categorias (2), (3), (4) e (7), que somadas totalizam 53,8% dos entrevistados. Estas categorias acenam com um julgamento baseado em critérios que se situam abaixo da definição operacional da menção C, cujo conceito equivale a "satisfatório", no Regimento Estadual. De acordo com a definição operacional, o aluno, a quem

é atribuída a menção C, deve ter atingido todos os objetivos essenciais, o que lhe garante condição de continuidade e, conseqüentemente, aprovação no sistema classificatório e seriado de nossas escolas. Apenas as categorias (5) e (6) guardam articulação com a definição do Regimento, totalizando 7,6% dos entrevistados quando somadas. Um professor respondeu que o critério para um aluno ter menção C é aprender o essencial; outro identificou o mínimo necessário como condição para obtenção da menção C, que equivale ao que o Regimento denomina como "objetivos essenciais".

A categoria (2) indica que o aluno deveria aprender parte do essencial, reduzindo a condição proposta regimentalmente; a categoria (3) indica que obtém menção C o aluno que apresentasse dificuldades ou limitações no processo de aprendizagem, o que não pode ocorrer com quem chega ao domínio do essencial em cada disciplina. A categoria (4) atribuiu conceito "regular" ao aluno típico, enquanto o Regimento atribui "satisfatório". Finalmente a categoria (7), apontada por professor que, sem dúvida, usava a nota como critério para posterior transformação, situa a faixa correspondente ao C entre 2,51 e 3,49, o que num critério quantitativo indica para o aluno que não dominava metade do conteúdo.

A atribuição de menções, sem dúvida levou a um reducionismo no julgamento originado pelo não entendimento da proposta regimental. Não deixa de ter certa dose de razão a afirmativa de que

"O conceito dá margem à queda de qualidade da escola. O nível caiu por isto, entre outros motivos."

Cabe acrescentar à afirmativa do professor que não é o conceito que tira ou acrescenta qualidade à escola. Todavia, a forma de usar critérios de avaliação é um dos índices dessa qualidade, se analisada no conjunto do sistema. Um dos indicadores do mau uso da escala de conceitos é o desconhecimento da legislação que a regulamenta e dos aspectos teóricos que ela implica. No entanto, o mesmo professor, que fez a afirmação anterior, afirmou também que

"não é necessário preparo para usar conceitos."

A soma das categorias cujos dados demonstraram desconhecimento legal e teórico por parte do professor chega a 92,3%.

Pode-se afirmar, pelos dados obtidos, que a proposta regimental de uma avaliação por objetivos não foi vivenciada pela rede pública, por não ter assumido os critérios implícitos teoricamente. Houve, isto sim, uma deterioração do critério, usado com correspondência numérica, variável de um professor para outro, de uma unidade para outra ou dentro da própria unidade pelo mesmo professor.

"Uso escalas diferentes para classes diferentes. Varia de acordo com a média da classe."

de iniciar um processo de superação da atual situação da escola. Sem esta superação, fica prejudicada a relação

A mescla entre avaliação por norma e avaliação por critério resultou, sem dúvida, numa queda vertical de qualidade. A escala se propõe a uma avaliação por critério, na lógica do Regimento, e a aplicação prática transfere o referencial para a média de classe, transformando-a em avaliação por norma.

Estes pontos teóricos, evidentemente, não se fazem claros ao professor; caso contrário, a contradição não seria tão evidente na prática. O que não perpassa a prática do professor é que o trabalho cotidiano de sala de aula não implica permanecer no terreno empírico. O divórcio entre teoria e prática, entre nível intelectual e nível de execução parecem estar presentes numa dicotomia obrigatória e, portanto, ideologizada. Se a prática é assumida, dialeticamente, ela busca fundamentos na teoria e se fortalece com ela. Por outro lado, a teoria só pode se transformar diante dos resultados práticos. A proposta teórica de avaliação por objetivos, explícita no Regimento Estadual e tão duramente criticada pela classe dos professores, só pode ser modificada por dados da prática pedagógica à luz dessa mesma teoria. Caso contrário, a mudança é inconsistente e sem rumos indicativos de seu percurso.

A tão sonhada escola transformadora da sociedade não pode se concretizar sem uma relação de transformação em seu interior. É a relação dialética entre os elementos do currículo que pode iniciar um processo de superação da atual situação da escola. Sem esta superação, fica prejudicada a relação

dialética escola-sociedade: não se pode pretender, a partir de uma escola tradicional, uma sociedade progressista. NILO (1982), as teorias e conceitos referentes à avaliação refletem valores que realçam as individualidades como consequência do contexto cultural vivido pela sociedade norte-americana, no-

4. Valores subjacentes à avaliação

A relação escola-sociedade, se compreendida convenientemente, pode ser um dos determinantes da avaliação, desde que esta se refira a pessoas concretas, a situações reais, a contextos culturais definidos. Se a educação se constitui em um fenômeno cultural, a avaliação se constitui no elemento de ligação entre educação e cultura.

A cultura é composta também de valores e todo valor é resultado da comparação entre um objeto e uma escala valorativa. Estes valores não são universais, pois ocupam posições diversas em diferentes culturas. É simplista, por outro lado, pensar o valor como algo individual: sem dúvida, está atrelado ao contexto cultural e ideológico, em situação histórica. A escola é uma das expressões da cultura de um povo e, como tal, transmite os valores aceitos pela sociedade. Com base nestes valores é que se avalia o aluno. As escalas de valores estabelecidas pelos professores, muito embora guardando diferenças de um para outro, guardam, em primeiro lugar, os valores próprios da cultura que a escola tenta passar, numa escala de aceitação pela sociedade. Assim, analisar a escala de valores de um sistema avaliativo escolar pode desvelar valores

culturais realçados pela educação. esta escola pretende servir.

Segundo NILO (1982), as teorias e conceitos referentes à avaliação refletem valores que realçam as individualidades como consequência do contexto cultural vivido pela sociedade norte-americana, onde a concepção científica, predominantemente "darwinista" (à seleção natural sobrevivem os mais aptos) e a concepção metafísica tem origens judaico-protestantes, onde aflora o valor individual acima do social. Além disso, os conceitos de eficiência da sociedade norte-americana estão atrelados ao modelo econômico industrializado, onde o processo é decomposto em elementos, cada um devendo desempenhar seu papel da melhor forma para garantir ao final o produto completo. Estas colocações sobre os valores da sociedade americana vão influir na concepção de uma educação adequada a ela e, conseqüentemente, na concepção dos procedimentos de avaliação. Como as posições teóricas que nos chegam, no terreno da educação, são em sua grande parte de origem americana, este é o modelo de avaliação proposto por nossos teóricos, fundamentados na escola americana. ...este enfoque atomístico, de caráter necessário positivista, é o único registrado na teoria avaliativa." (NILO, 1982: 53)

Ao se aceitar a avaliação como uma atividade educativa que tem vínculos estreitos com a cultura, a avaliação deve se revestir dos valores culturais locais. Só assim pode exercer uma função de mediação entre o papel exercido pela escola e os valores

significativos da sociedade a que esta escola pretende servir. uma falta de interação da escola com a realidade cultural de sua clientela. Talvez a tarefa

Por isso, os modelos transplantados da teorização americana entram em choque com os valores brasileiros. Se aceitarmos que os valores, de forma ampla, são subjacentes a todo processo escolar, as práticas educativas, de modo geral, inclusive a avaliação, exigirão uma revisão dos aspectos teóricos e práticos. Isto coloca o desempenho - que normalmente é primordial na avaliação - como elemento subjugado ao valor. O valor deve ser a preocupação básica da avaliação, em função do qual é medido o desempenho. Pelo transplante do modelo norte-americano, nitidamente cientificista, a preocupação principal é com a medida, ressaltando o efeito, o desempenho. Num enfoque que venha a se preocupar com o valor - enfoque axiológico - sem dúvida a preocupação será com os princípios e com a reflexão, pois determinar valores supõe alto grau de reflexão. Não de nossa era desenvolve uma ética essencialista, baseada na concepção metafísica do homem.

A escola brasileira pretendeu assumir teoricamente o modelo americano, mas não conseguiu se instrumentalizar para uma mensuração de efeitos, com técnicas adequadas para se aproximar da precisão necessária a um processo mediador de avaliação. Portanto, seus resultados não são confiáveis. os recursos racionais do homem, com vistas à formação da consciência

Cabe mudar a forma de mediação ou retomar o ponto teórico inicial, com origem na cultura local, para uma reflexão sobre outras práticas que se fizessem mais adequadas? Parece que a resposta lógica pende mais para a segunda opção, na medida em que o

fracasso escolar não reflete uma situação individual, mas uma falta de interação da escola com a realidade cultural de sua clientela. Talvez a tarefa inicial da escola seja mesmo levantar os valores aceitos pela sociedade e os que são pretendidos pela educação.

Os fins da educação visam a atingir os valores essenciais de um povo através dos atos de caráter técnico-administrativo da escola, que em seu conjunto determinam e são determinados por uma política educacional e social. Pode-se afirmar que a prática pedagógica é subordinada a uma ação técnico-administrativa, que tem seu determinante na política de educação, fundamentada em valores.

Pode-se compreender isto pela própria análise histórica do valor que determina a ação entre os homens. A.J. SEVERINO (1992) identifica esta ação em três éticas que justificam a ação humana. O primeiro milênio de nossa era desenvolve uma ética essencialista, baseada na concepção metafísica do homem. Os valores estão vinculados à essência humana, constituída de características universais e imutáveis. A educação busca, nesta época, a atualização das qualidades inerentes à perfeição da essência. No Renascimento, bafejado pelo Iluminismo, os esforços se concentram no sentido de utilizar os recursos racionais do homem, com vistas à formação da consciência. O conhecimento passa a ser entendido não mais como inatingível, por se ligar às essências, mas limitado à sua manifestação fenomenológica. Ascende o método científico como instrumento de conhecimento e os critérios éticos passam a ser de

natureza técnica-funcional. A educação é fundamentada no processo de desenvolvimento humano, dentro de suas limitações. O autor vislumbra, na aproximação do terceiro milênio, tentativas de repensar o real e a ética num sentido de totalidade, dentro de um processo histórico, onde atuam determinantes naturais e a intervenção do homem. Resta à educação buscar caminhos para se contextualizar nesta realidade. Numa fase de reflexão sobre a redefinição do homem e da sociedade, não cabe uma prática mecanizada, sem vistas largas. Só se pode aceitar a proposta de uma prática pensada, tendo como parâmetros o concreto e o cotidiano.

Segundo SEVERINO, a prática escolar peca pela sua fragmentação, contrariando o aspecto de totalidade do concreto. É exatamente neste tipo de organização que se desenvolve uma postura autoritária, onde o administrativo se sobrepõe ao pedagógico pela inversão meios-fins. São sintomas dessa fragmentação, segundo o autor, a ausência de uma atividade interdisciplinar, de uma prática pedagógica integrada e de uma articulação entre a escola e a comunidade. Estes fatores podem ser superados por um projeto educacional. Este projeto é, no entender de SEVERINO,

"o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos." (1992: 85-86)

As propostas elaboradas pelos professores e pela totalidade da escola têm, portanto, bases em

ações intencionais que irão determinar o rumo da organização do trabalho escolar. Estas ações intencionais podem se traduzir, a nível de projeto, em objetivos. As ações desempenhadas sem uma intencionalidade ou sem objetivos a que sirvam, tornam-se sem significação, desarticuladas e sem eficiência. A eficiência consiste exatamente em se utilizar as ações apropriadas para se atingir o que se propõe. Sem um objetivo ao qual se dirija, não se pode afirmar a eficiência da ação, bem como sua significação. Faz-se algo para se atingir uma meta, um objetivo; sem este, nem mesmo se sabe por que se faz. A ação torna-se desarticulada e burocratizada, uma vez que a significação e a intencionalidade pedagógicas são ignoradas.

A avaliação, como ato pedagógico, não foge a esta análise. Não é possível avaliar realmente sem um projeto pedagógico que venha abranger os três elementos citados por SEVERINO. A ausência de qualquer dos elementos resulta na fragmentação.

A avaliação mantém estas características atribuídas ao trabalho escolar. Não se realiza dentro de um contexto de interdisciplinaridade. Os diferentes conteúdos se justapõem, num processo de acumulação, ao invés de se somarem harmonicamente, por integração. Cada disciplina é avaliada em separado, com um critério próprio do professor e não da escola. Como não há fins para os quais as ações pedagógicas convirjam, elas têm um fim em si mesmas. A avaliação é realizada pelo simples ato de avaliar,

sem interação com outras atividades pedagógicas. O critério passa a ser próprio de cada disciplina, sem diretrizes comuns para o trabalho avaliativo.

A avaliação de desempenho efetuada na escola A predominância do administrativo sobre o pedagógico causa também a fragmentação do trabalho na escola, transformando cada ato, que deveria estar atrelado ao projeto pedagógico, em ato administrativo. A avaliação não escapa: é necessário avaliar, de preferência com o uso de formas documentais, atribuir nota e estabelecer critérios para tal. Os critérios usados cumprem esta etapa administrativa, por isto são aceitos. Mas não estão cumprindo o papel que lhes cabe num projeto escolar, que é o de corrigir imperfeições ao longo do processo, para que se possa prosseguir no cumprimento do projeto.

Finalmente, é possível identificar na avaliação a desarticulação entre a vida da escola e a vida da comunidade. São dois universos praticamente incomunicáveis, a não ser do ponto de vista administrativo. No cumprimento de um projeto pedagógico, o que se procura é o atendimento de anseios políticos da comunidade a que ele serve. O descompromisso político da avaliação demonstra que esta ligação não existe.

Os créditos e a recuperação são, neste contexto, encarados como trabalho extra para recuperar a nota ou conceito, e não para melhorar o nível de aprendizagem. Isto acaba facilitando a aprovação.

A nível conceitual, o que se percebe da parte dos professores é a falta de distinção entre a sim-



ples verificação e a avaliação. Isto tem como consequências mais próximas a avaliação de desempenho, o compromisso com a nota e o julgamento descontextualizado. A avaliação de desempenho efetuada na escola supõe o domínio do saber escolar baseado na cultura das classes dominantes. Como esta cultura é algo desvinculado do mundo da criança de classe menos favorecida e de sua cultura de origem, esta avaliação está fadada ao fracasso da maioria desses alunos. Isto não elimina o compromisso da escola no sentido de introduzir o aluno nessa cultura, mas de partir de algo significativo para os alunos, estabelecendo a ligação com o desconhecido. A avaliação tem por base o que é significativo para o professor e não para o aluno. Assim a significação da prova ou qualquer outro instrumento, para o aluno, desloca-se para a nota, que se transforma na obrigação a ser cumprida, na meta a ser alcançada. A avaliação de desempenho supõe o domínio do conhecimento transmitido pelos professores e minimiza a avaliação de capacidade, onde se pretende um diagnóstico de estruturas construídas pela criança como condição de transformação para estruturas mais complexas. Atribuindo ao aluno a obrigação de tirar nota, o professor passa a perseguir este objetivo: fazer com que o aluno consiga nota. Os créditos e a recuperação são, neste contexto, encarados como trabalho extra para recuperar a nota ou conceito, e não para melhorar o nível de aprendizagem. Isto acaba sendo entendido como tratamento benevolente, para facilitar a aprovação.

Estes procedimentos são bastante simplistas, se considerarmos que a avaliação e a aprendizagem



são processos complexos, onde atuam inúmeros elementos. O julgamento não pode abstrair o ser humano como aluno em determinado momento, como se outros aspectos da pessoa pudessem ser ignorados. O aspecto psicológico e social dos alunos no contexto de uma organização escolar supõe uma complexidade que não pode ser percebida de forma atomizada, mas num contexto de totalidade. Muitos dos elementos que atuam neste contexto são impossíveis de serem controlados pela escola, mas o próprio contexto legal descreve a avaliação como um processo racional e controlável.

A legislação evidencia tendências de um modelo centrado em objetivos, tendo por base a proposta de SCRIVEN - avaliação formativa e avaliação somativa - e a revisão de BLOOM, inclusive o acréscimo da avaliação diagnóstica.

A realidade, entretanto, demonstrou uma avaliação com ênfase no conteúdo ensinado, dentro dos padrões da cultura dominante.

Os choques entre o modelo legal e a realidade são evidentes. No modelo teórico apregoado pela legislação, centrado em objetivos, a avaliação se desenvolve como processo, em função de critérios pré-determinados. A realidade da avaliação em nossas escolas demonstra que ela é, antes de tudo, avaliação de produto, com característica predominantemente classificatória, pela própria organização seriada. O modelo teórico não deixa de citar dados para a classificação que a avaliação deve oferecer, ao

lado dos dados para a reformulação. Parece que a realidade só considera os primeiros, pois a avaliação, tal como é realizada, não possibilita a transformação. Isto ocorre, principalmente, pela ausência de decisão frente aos resultados obtidos, que são "congelados" como desempenho ou "performance" do aluno. Esta decisão se refere a atitudes que visem a melhoria de qualidade do ensino e, conseqüentemente, do aprendido.

A nível prático, há que se considerar três participantes da "encenação" em torno da avaliação: alunos, professores e pais. Os principais interessados, os alunos, são muito mais interessados no resultado classificatório do que na aquisição de conhecimentos, em face da situação que lhes é apresentada. A grande maioria aceita sua culpa no fracasso, o que implica a própria aceitação desse fracasso. Aceitam isto sem discutir condutas ou culpas dos professores no resultado, em grande parte.

Começa aí o processo para estigmatizar o aluno que não consegue ser melhor, na visão dos professores e pais. A expectativa da escola com relação a esse aluno é que ele fracasse. O aluno, ao incorporar o estigma, acaba atendendo à expectativa, reforçando o estigma. Esse processo se estende aos pais, que passam a aceitar os filhos como incompetentes ou culpados, de alguma forma, pelo fracasso.

Estas atitudes de aceitação do estigma de fracasso por parte de alunos e pais tende a reforçar nos professores uma atitude de atribuir o fracasso somente ao aluno. Qualquer ação para se eliminar da

escola esta tendência é vista pelos professores como pressão de autoridades para que se aprove os alunos ou para que não se aceite os resultados sem maiores discussões.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 1991. Em agosto, foi publicada a Deliberação 3/91, complementada pela Indicação CEE 2/91 (publicada em 02/08/91). A Deliberação dispõe sobre pedidos de reconsideração e recurso referentes aos resultados finais de avaliação, no sistema estadual. Merecem atenção especial, neste documento, a retenção em uma disciplina e a retenção na última série, independente do número de disciplinas. Estes casos são passíveis de apreciação pelo supervisor da escola, que deve representar à Delegacia de Ensino qualquer irregularidade na avaliação. Os professores, de modo geral, sentiram-se atingidos em sua suposta autonomia, por um instrumento legal que pode vir contrariar suas decisões com relação à aprovação do aluno.

Nas justificativa da Indicação, o relator reafirma a autonomia da escola que, como tal, deve ter suas ações norteadas por um plano coletivo. A autonomia se refere à escola e não ao professor. Não se nega a liberdade didático-pedagógica aos professores, desde que atuem no sentido de convergirem todos para fins comuns da escola, norteadas por diretrizes gerais. A justificativa deixa claro, ainda, que, em casos de retenção, devem ser registrados, explici-

tamente: o conteúdo não aprendido e sua relação com objetivos propostos; a importância do conteúdo como pré-requisito de aprendizagens futuras; o trabalho diversificado desenvolvido pelo professor para que a aprendizagem fosse levada a cabo. Fica evidente que a interferência de autoridades não sediadas na escola (supervisores e delegado) deve ocorrer em situações que evidenciem descumprimento de normas regimentais, discriminação contra o aluno e desempenho global satisfatório do aluno, que lhe permite superar a defasagem apresentada. O 3/91 - julgou-se conveniente acrescentar à entrevista uma questão sobre a Deliberação 3/91, apesar de não ser conhecida pelos professores em sua íntegra nem através do texto original, se apresentava a eles, no momento vivido, como desmoralizadora do trabalho docente, pondo em dúvida sua capacidade e sua posição de avaliador. Alguns trechos colhidos em entrevistas evidenciam isto:

"O conceito entre as famílias é de que o Estado passa."

"Ao calcular a média, se o aluno tem um C e um D, dou C, porque no recurso ele vai ganhar."

Vale ressaltar que a maior parte das reações sentidas dessa forma ocorreram na Escola A, onde a comunidade é muito mais esclarecida e consciente de seus direitos, pela própria situação social de que usufrui. Na Escola B, onde a comunidade é predominantemente, desinformada e submissa, as reações são diferentes. reconheceram neste fato um entrave burocrático ao desenvolvimento de um trabalho de ava-

"O recurso não me afeta; continuo a avaliar como sempre fiz." de ordem pedagógica tem origem, em grande parte, na pressão burocrática e em situações já "Na nossa escola não há recursos."

Na esteira do recurso, muitos professores justificaram o peso maior para a prova, como documento inviolável de incapacidade do aluno. Como esta variável surgiu no ano em que se realizava a pesquisa - o recurso é antigo na legislação, mas não da forma apresentada pela Deliberação 3/91 - julgou-se conveniente acrescentar à entrevista uma questão sobre a influência de instrumentos administrativos, como o recurso, no critério de escolha de instrumentos e forma de correção, o que, conseqüentemente, seria um dos determinantes no critério de classificação.

Ao se tentar, informalmente, obter do professor a Tabela 19. Influência de instrumentos administrativos no critério de avaliação. Nenhum dos entrevistados reconheceu este fato. Foram informados pelo diretor, ou pelo supervisor,

Categorias	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não influem	2	16,7	7	50,0	9	34,6
Em parte	10	83,3	7	50,0	17	65,4
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Nenhum dos entrevistados afirmou categoricamente que o fator "recurso" seja responsável pelos critérios assumidos quanto à verificação, correção e registro. Os que responderam "em parte" (segunda categoria) reconheceram neste fato um entrave burocrático ao desenvolvimento de um trabalho de ava-

liação totalmente conduzido pelo professor. Alegaram que a decisão de ordem pedagógica tem origem, em grande parte, na pressão burocrática e em situações já vivenciadas pela escola.

"A clientela tem toda retaguarda nesta hora."

Este fato reforçou, nos professores, a necessidade de se documentarem com avaliações escritas, anotações em cadernos de alunos, comunicados aos pais, registro mais detalhado em caderneta. O número de respostas dos que consideram o recurso como um dos fatores de decisão é considerável: 17, em um total igual a 26, ou 65,4%. É significativo que essa porcentagem seja muito maior na Escola A: 83,3% contra 50,0% na Escola B.

Ao se tentar, informalmente, obter do professor dados concretos sobre a Deliberação 3/91, nenhum demonstrou segurança quanto ao seu conteúdo. Foram informados pelo diretor, ou pelo supervisor, sobre a existência de algo neste sentido. Alguns conheciam o fato a nível de conversa com colegas, e comentaram que sabiam apenas que

"agora o recurso seria muito mais fácil do que antes para o aluno ganhar."

Como nenhum dos professores conhecia o texto legal, mas muitos sentiam-se inseguros diante dele, levanta-se o fato de que o professor é pouco informado sobre a legislação. O que poderia significar uma desobediência administrativa, na maioria das vezes, não passa de desinformação. A grande maioria

dos professores considera de interesse menor conhecer a legislação por julgar que isto é da esfera administrativa. Assim, o professor se aliena da realidade objetiva ou, pelo menos, de uma parte dela. Com a consciência alienada, impermeabiliza-se à realidade, o que é caracterizado pelo desconhecimento da própria alienação e a repulsa em aceitar essa acusação. Já o professor, um contato direto com os propósitos do Estado, é através dos textos legais, sua interpretação e execução que se pode afirmar uma política explícita de educação.

Tanto na questão que toca diretamente no uso da lei ou do recurso por parte do aluno, como em outras questões formuladas (número de questões, tipo de avaliação, por exemplo) o assunto legal não parece fluir espontaneamente do professor. É tratado com reserva e evasivas, caracterizando uma situação de desconhecimento. Isto surgiu como resultado da técnica de entrevista, onde o professor pôde expor e analisar, longamente, seus sentimentos, angústias e medos, a par de momentos em que demonstrou autoritarismo e conservadorismo.

Foi com base no que se apurou nas entrelinhas de outras questões que se decidiu abordar diretamente o assunto com os professores, perceber até que ponto dominam a legislação que regulamenta seus atos ou age intuitivamente, talvez, reproduzindo o modelo social.

A legislação posta em questão para os professores foi somente o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau (Decreto nº. 10.623, de 26 de

CAPÍTULO VI

A LEI, ORA A LEI...

O conhecimento de tópicos legais referentes à avaliação mostrou-se, durante todo o tempo da pesquisa, como um dos aspectos mais frágeis dos professores. Conhecer a legislação de ensino deveria constituir, para o professor, um contato direto com os propósitos do Estado. É através dos textos legais, sua interpretação e execução que se pode afirmar uma política explícita de educação.

Tanto na questão que toca diretamente no uso da lei ou do recurso por parte do aluno, como em outras questões formuladas (número de questões, tipo de avaliação, por exemplo) o assunto legal não parece fluir espontaneamente do professor. É tratado com reserva e evasivas, caracterizando uma situação de desconhecimento. Isto surgiu como resultado da técnica de entrevista, onde o professor pôde expor e analisar, longamente, seus sentimentos, angústias e medos, a par de momentos em que demonstrou autoritarismo e conservadorismo.

Foi com base no que se apurou nas entrelinhas de outras questões que se decidiu abordar diretamente o assunto com os professores, perceber até que ponto dominam a legislação que regulamenta seus atos ou agem intuitivamente, talvez, reproduzindo o modelo social.

A legislação posta em questão para os professores foi somente o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau (Decreto nº. 10.623, de 26 de

outubro de 1977). Isto porque, além de ser o documento que rege o funcionamento da escola pública estadual, os itens relativos à avaliação não sofreram reformulação desde sua publicação. Sofreram interpretações e foram ampliados com detalhamentos que têm surgido no sentido de clarificá-los.

A primeira questão foi incisiva sobre o conhecimento do Regimento.

Tabela 20. Conhecimento, pelo professor, das normas de avaliação contidas no Regimento

Respostas	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não conhece	3	25,0	9	64,3	12	46,1
Conhece	6	50,0	2	14,3	8	30,8
Tem dúvidas	3	25,0	3	21,4	6	23,1
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

A soma das categorias "não conhece" e "tem dúvidas" atinge 69,2%, o que significa que a grande maioria dos docentes trabalha com desconhecimento total ou parcial das regras da escola pública.

As respostas com comentários sobre a forma de avaliação levam a crer que nem mesmo os que responderam conhecer a legislação cumprem o que ela determina. O Decreto 10.623/77 especifica o conceito e a definição operacional correspondentes a cada menção. Não é possível, pelo Decreto, a atribuição de menção intermediária entre quaisquer das existentes, pois não há categorias intermediárias. As

definições operacionais tornam claro este fato: ao avaliar os objetivos atingidos, a primeira categoria (menção A) considera que o aluno "atingiu plenamente todos os objetivos", a categoria B equivale a atingir todos os objetivos, C equivale a atingir os objetivos essenciais, D, parte dos essenciais e E, nenhum dos essenciais. Tomando como referência os objetivos, não há como atribuir menção intermediária.

Em vista da contradição entre a resposta de alguns professores sobre o conhecimento da legislação e sua aplicação, percebeu-se a necessidade de verificar com mais detalhes esta resposta. Duas hipóteses se levantam neste caso: ou o professor não conhece a legislação, suficientemente, ou não aplica no cotidiano o que conhece da legislação. A forma de se verificar foi por meio do pedido, aos professores, que definissem, operacionalmente, as menções, tais como constam no Regimento.

Tabela 21. Definição operacional das menções

Respostas	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) Não sabe	4	33,3	6	42,8	10	38,5
(2) Confundiu conceitos e definições operacionais, imprecisamente	3	25,0	2	14,3	5	19,2
(3) Usa categorias próprias	5	41,7	4	28,6	9	34,6
(4) Respostas com base intuitiva	-	-	2	14,3	2	7,7
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Na categoria (1) figuram os professores que afirmaram categoricamente seu desconhecimento sobre as definições operacionais. Na pergunta anterior, três professores afirmaram desconhecer o Regimento, na Escola A; este número sobe para quatro nesta questão. Na Escola B, nove professores afirmaram desconhecer o Regimento; nesta questão, seis ratificaram o desconhecimento, restando, portanto, três pessoas que arriscaram respostas.

Na categoria (2) estão agrupados os professores que responderam usando a escala de conceitos, de modo impreciso. Ninguém conseguiu responder nem mesmo a escala de conceitos de modo perfeitamente correspondente às menções. Alguns confundiram conceitos e definições operacionais, afirmando que

"a menção A corresponde a um rendimento plenamente satisfatório; B é regularmente satisfatório; C é satisfatório e D, insatisfatório. E é para o aluno que não tem rendimento."

"A é para o aluno que atingiu o essencial."

A categoria (3) reuniu respostas que se constituíram em categorização que foge ao Regimento, baseada em critérios diversos.

"B é para quem atinge o mínimo necessário; C, para quem atinge o mínimo, mas em menor quantidade."

"Adoto um critério após ler todas as provas, para ter idéia da média da classe. Esta média é C."

ou. Nesta categoria, uma grande parte usava a quantificação, tomando por base o número de acertos para transformar em conceito. Alguns usavam da avaliação referenciada em norma (com base na média de classe).

O julgamento do professor é eliminado como referência. A última categoria (4) reúne respostas de professores que demonstravam conhecimento intuitivo da escala de julgamento proposta no Regimento. Expressando-se com palavras próprias, exprimiram idéias que correspondem à proposta regimental. Considerou-se que este conhecimento seja intuitivo porque os dois professores enquadrados nesta categoria afirmaram desconhecer o Regimento.

"A é um conceito que corresponde a um aluno que assimilou tudo e acrescenta coisas a esse conhecimento; B é o aluno que é acima da média, assimilou todo o conteúdo; o conceito C é a média, quem aprendeu o pré-requisito para continuidade; D está abaixo da média, não conseguiu assimilar o necessário."

Em fundamentação o conceito atribuído é o critério de seleção das questões e o critério de correção. O desconhecimento do texto legal, nesta questão, resultou 100%, muito embora alguns professores tenham afirmado que este julgamento é, por isso, deve se fundamentar em diversos instrumentos. O que não se firmou "no planejamento é visto o Regimento" é o fato de que o julgamento está implícito na menção e ouve a ele assumir este juízo.

O "já li, mas não sei definir os conceitos nos termos do Regimento." cumprimento de objetivos essenciais e objetivos complementares, por parte do

ou, ainda, proposta do Regimento Estadual é de uma avaliação por objetivos, distinguindo os que são necessários "não dou importância ao que está no Regimento; é coisa de tudo teoria, na prática tudo é diferente..." (objetivos complementares). É necessário, portanto, para o julgamento do professor é eliminado como referencial. Alguns consideraram que isto abala a neutralidade e objetividade que deve existir na avaliação. Há ainda o caso do instrumento escrito resultar em algo que não corresponde ao rendimento do aluno, seja acima ou abaixo do que o professor julga correto. Como o instrumento escrito é considerado intocável, o professor não assume julgamento pessoal.

"Às vezes o aluno tira C, mas não sabe. Conservo o C, porque tenho medo de ir só pelo meu julgamento."

Em verdade, o julgamento do professor deve se fundamentar em diferentes dados sobre o aluno; o que torna enganoso o conceito atribuído é o critério de seleção das questões e o critério de correção. Além disso, o julgamento baseado num único dado pode ter comprometido seu aspecto de fidedignidade. A menção exprime julgamento e, por isso, deve se fundamentar em diversos instrumentos. O que não se firmou, claramente, para os professores, é o fato de que o julgamento está implícito na menção e cabe a ele assumir este juízo.

O julgamento que as menções exprimem diversificam-se em função do cumprimento de objetivos essenciais e objetivos complementares, por parte do

aluno. A proposta do Regimento Estadual é de uma avaliação por objetivos, distinguindo os que são necessários para a continuidade (objetivos essenciais) e os que complementam o saber essencial (objetivos complementares). É necessário, portanto, para o cumprimento da proposta legal, que o professor tenha estabelecido claramente esta distinção no seu projeto de ensino: o que é essencial e o que é complementar

Embora pesando sobre a avaliação por objetivos

Tabela 22. Distinção entre objetivos essenciais e complementares no plano de ensino

mesmo que se faça uma avaliação de conteúdo, com

Categorias	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Faz distinção	7	58,3	9	57,1	15	57,7
Não faz distinção	5	41,7	6	42,9	11	42,3
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Dentre os que não fazem distinção entre objetivos essenciais e complementares, quatro afirmaram que só ministram conteúdo correspondente a objetivos essenciais.

"Para mim tudo é essencial."

Estes professores, evidentemente, não trabalhavam com as categorias regimentais para a avaliação e atribuíam conceitos por um critério quantitativo.

que se estabeleça critérios que não desprezem esta categorização.

"Quem acerta a maior parte da prova, cumpriu os objetivos da matéria."

Além de permanecer no quantitativo como referencial de avaliação, estes professores perdiam oportunidade de enriquecer o aprendizado, que é, exatamente, o papel do objetivo complementar. O nível de expectativa sofre rebaixamento, pois o aluno que aprende o conteúdo correspondente aos objetivos essenciais obtém menção A, enquanto o Regimento propõe a este aluno menção C.

(2) Embora pesando sobre a avaliação por objetivos o rótulo de tecnicista, é preciso reconhecer que não se pode avaliar sem ter estabelecido objetivos. Mesmo que se faça uma avaliação de conteúdo, com critério baseado no acerto, este conteúdo exerce o papel de mediador no cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor. No objetivo a que ele serve é que reside a significação do conteúdo. Os objetivos norteiam qualquer projeto de escola, seu conteúdo e avaliação, e não apenas a escola tecnicista. O que é preciso é distinguir entre objetivo - que todo professor deve ter para conduzir o ensino - e a formulação de objetivos de uma forma ritualizada, formal e fragmentada que é própria do tecnicismo.

Se aceitarmos que os objetivos são imprescindíveis e que o conteúdo é selecionado em função deles, devemos atentar para o papel da avaliação, também articulada aos objetivos. Se existem objetivos essenciais e outros não essenciais, é preciso que se estabeleça critérios que não desprezem esta categorização.

Tabela 23. Como os professores avaliam objetivos essenciais e complementares

Categorias	ESCOLA A		ESCOLA B		A + B	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
(1) Maior peso e mais questões para os objetivos essenciais	4	33,3	2	14,3	6	23,1
(2) Não avaliam objetivos, mas conteúdo essencial e complementar	5	41,7	10	71,4	15	57,7
(3) Só avalia conteúdo essencial	3	25,0	2	14,3	5	19,2
Total	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Os professores cujas respostas foram agrupadas na categoria (1) foram os que elaboraram questões que correspondiam a objetivos essenciais e complementares e avaliavam de modo a dar maior peso às primeiras, em qualquer instrumento. Cabe ressaltar que, de um total de seis professores nesta categoria, quatro pertenciam à área de Português.

"Dou valor maior a questões que considero pré-requisito."

"Nunca preparo uma prova onde um aluno possa tirar C sem saber o básico para continuidade."

Os professores da categoria (2), apesar de distinguirem objetivos essenciais e complementares e separá-los no momento do planejamento, não ava-

liavam em função destes objetivos. Avaliavam o conteúdo, sem fazer distinção da categoria de objetivo a que serve e, desta forma, atribuíam igual peso às questões. É o professor que faz avaliação tipicamente quantitativa, sem atentar para a qualidade do conhecimento.

"Há coisas que são básicas, outras não. Mas na avaliação, o valor é o mesmo para todas as questões. Se foi ensinado, é para o aluno aprender."

"Acho que há conteúdos que são necessários para a continuidade, mas não avalio pensando nisso."

Na categoria (3) estão respostas de professores que afirmaram usar como conteúdo dos instrumentos de avaliação apenas o que corresponde ao essencial na disciplina. Portanto, a exigência de aprendizagem ficava abaixo da proposta regimental, num visível reducionismo por parte do professor. Se um aluno atingisse o essencial, poderia tirar um conceito A. O rebaixamento do nível de exigência certamente vinha acompanhado de um rebaixamento no nível de ensino, que visava o essencial apenas.

O que ficou evidente nas questões relativas ao conhecimento da legislação foi uma insegurança por parte dos professores quanto às suas funções como avaliador. A situação que, à primeira vista, pode aparentar uma desobediência administrativa por parte do magistério, em realidade se delineia num quadro de dúvidas, desconhecimento e desinteresse pela orientação legal. Estes fatores, sem dúvida, atuam, entre outros, como determinantes da avaliação pra-

ticada nas escolas. CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culpa não pode ser atribuída somente aos professores, mas a todo o sistema estadual que não observa o cumprimento daquilo que ele próprio estabelece. A supervisão, a nível interno da unidade ou a nível externo, neste momento, exerce papel de destaque, por ser da função administrativa o cumprimento da legislação escolar. Alienado deste problema, o professor assume uma rotina baseada em valores que ele estabelece, sem vinculações com um projeto geral da escola e sem compromisso com a superestrutura do ensino. O Estado, por sua vez, ao ignorar este problema, demonstra que a educação não é prioridade a ser cumprida junto à população. Descuida-se de uma formação permanente do professor, perdendo condições favoráveis à elaboração de um projeto autêntico de educação, que atenda às necessidades da clientela.

As implicações do desempenho escolar podem ser vistas, especialmente, sob ângulos psicológico, social e político.



CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se levarmos em conta que a fase de escolaridade da avaliação for considerada como um dos elementos do contexto da escola, ao qual está intimamente ligada e com o qual guarda estreita relação, percebe-se claramente que ela é apenas um sintoma da desarticulação do todo. O estudo sobre a avaliação não evidencia apenas que há erros e incoerências graves no processo avaliativo, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem. Os erros apontados na avaliação podem servir a uma ampliação da problemática a ser estudada e analisada.

Assim focalizada, pode-se afirmar que todo o processo que se desenvolve em nossas escolas merece uma revisão séria. O problema da avaliação, tal como se apresenta em nossas escolas (como finalizador do processo) é que ela vai assumir todas as falhas do processo. É a avaliação que retrata o desempenho do aluno durante todo o período de tempo, que corresponde a um grau esperado de desenvolvimento. O desempenho, quando negativo, pode colaborar ou, talvez, desencadear problemas de várias ordens para o aluno, para a família e para a escola. De uma maneira mais genuína, pode-se afirmar que muitos dos problemas de desempenho trazem implícitos desajustes sociais e políticos, para os quais aponta uma análise densa.

As implicações do desempenho escolar podem ser vistas, especialmente, dos ângulos psicológico, social e político.

1. Implicações psicológicas

Se levarmos em conta que a fase de escolaridade obrigatória se localiza na faixa de 6-16 anos, já se percebe que os efeitos, quando negativos, se tornam danosos também por afetarem um indivíduo desde sua infância até o pico da adolescência.

O fracasso sucessivo em várias tarefas de aprendizagem. BLOOM (1971) analisa essas conseqüências, tomando como foco quatro aspectos: o interesse, a atitude, o auto-conceito e a saúde mental. O interesse pela escola e pelos estudos são profundamente relacionados ao desempenho que o aluno tem nas tarefas de aprendizagem. Um bom desempenho, sem dúvida, conduz o aluno às próximas etapas com segurança e entusiasmo e lhe dá uma percepção de sua capacidade. O inverso também ocorre: sucessivos fracassos no desempenho escolar levam o aluno a uma expectativa de fracasso permanente e seu interesse pela escola carece de energia, paciência e perseverança para superar a situação.

As percepções de capacidade ou incapacidade que o aluno forma são baseadas em sua própria história escolar e em julgamentos prévios que traz sobre seu desempenho em determinadas tarefas. E não se pode negar que estas experiências são acumuladas tendo como ponto de partida o seu "locus", ou seja, o conjunto formado pela escola onde estuda, o tipo de professores que tem, a atitude da administração, a dinâmica da classe, a forma de avaliação. Estes fatores não se juntam aleatoriamente, mas guardam estreita relação entre si. A atitude dos professores tem, provavelmente, uma correlação com a forma

de agir do corpo administrativo e com as formas que a escola adota para suas práticas. Nestas práticas, vem embutida uma definição de sucesso e fracasso. Não é difícil perceber que o sucesso em algumas tarefas leva o aluno a aprender melhor tarefas deste tipo.

O fracasso sucessivo em várias tarefas de aprendizagem pode levar a atitudes negativas do aluno com relação não só à escola que frequenta, mas à instituição escolar. BLOOM encara a atitude como algo muito mais genérico que o interesse, exatamente porque ela se estende à instituição como todo. Este sentimento leva à configuração da escola como fonte de penalidades e de sentimentos de insuficiência.

Enquanto o interesse e a atitude se desenvolvem com relação a um objeto exterior, paralelamente pode ocorrer a apreciação, pelo aluno, do fracasso como decorrência de si próprio, levando a uma deterioração do auto-conceito. Segundo BLOOM, a relação entre o desempenho escolar e o auto-conceito é muito forte e evidenciada em vários estudos.

Todos estes fatores são componentes de algo muito mais amplo: a saúde mental. Qualquer destes elementos, quando se apresenta como negativo ou, mais possivelmente o conjunto deles, pode vir a ser um dos fatores que colaboram para a ausência de uma saúde mental integral.

O fracasso escolar, causa dos problemas descritos, em nossas escolas não se constitui em um

problema específico do aluno. O alto índice de repetência e má aprendizagem traz o problema para outro enfoque. Desprezando outras causas, que são inúmeras e focalizando o aspecto avaliativo, foco do estudo, já se tem inúmeras pistas sobre a inadequação de nossas escolas à clientela. A avaliação, como é realizada, não oferece dados confiáveis ao trabalho da escola. Volta-se para a classificação, de uma forma fragmentada e reprodutivista, não está respaldada em um projeto detalhado. A escola se volta para o ensino mas não para a aprendizagem, numa demonstração de que desconhece o outro componente de seu próprio objeto de trabalho, pois deve haver ensino mas também, fundamentalmente, a aprendizagem.

2. Implicações sociais

Na pista desta reflexão - deve haver ensino e aprendizagem - é que se vai verificar que, num processo seriamente projetado e executado de ensino e aprendizagem, não se pode avaliar apenas o produto. Ao se aceitar o conjunto - processo e produto - como algo não sujeito à fragmentação, percebe-se que a avaliação de aprendizagem deveria vir, constantemente, acompanhada de uma avaliação de ensino, o que não ocorre em nossas escolas, onde a administração é, essencialmente, burocrática e não existem elementos para uma coordenação e supervisão pedagógicas.

Um outro aspecto da escola como elemento que tem efeitos sobre o social é a formação de seus professores. A pesquisa demonstra o despreparo dos docentes, assumido por eles próprios. Este despreparo diz respeito aos agentes formadores e ao próprio Estado, que deveria primar pela manutenção de uma formação permanente, se a meta for a qualidade da educação ministrada formalmente. A formação permanente não se faz somente através de cursos de 30 horas ou seminários eventuais, mas, principalmente, por meio de condições oferecidas à própria escola para a reflexão de seus problemas e alternativas de solução.

Este problema, a par das atitudes que se venha a exigir dos professores, vai implicar reformulação do papel social da escola, o que traz embutida uma política de recursos humanos e de organização do sistema.

3. Implicações políticas

Chega-se, assim, ao modelo de escola politicamente existente em contraposição ao que é desejado. Na medida da distribuição do conhecimento, tem-se a formação para a cidadania. A política educacional é um dos determinantes principais da qualidade de cidadania existente. Esta distribuição de conhecimento não subentende a aprovação em massa, como tem-se interpretado, ultimamente, nos meios escolares. Tal interpretação, na realidade, por parte de professo-

res e dirigentes, inverte a concepção pois a aprovação em massa sem o devido cuidado com a qualidade de processo e produto é perversa, mantendo a população em condições de "pensar que sabe" quando o saber e as condições de sua aprendizagem não foram de fato foco de preocupação séria. Essa é uma forma de fazer com que os conhecimentos científicos básicos não atinjam toda a população e que esta não tenha de fato acesso aos bens culturais. Não é dar nota para aprovar que torna o aluno detentor do conhecimento. O que pode colaborar para a identificação dos pontos de estrangulamento do processo são a avaliação constante do processo de aquisição do conhecimento, retomada da forma e métodos de ensino, das relações do aluno com a escola e das exigências da comunidade escolar e nacional. É a partir desta identificação que se pode pensar em alternativas que visem a eliminação destes pontos para um melhor desempenho da instituição escolar.

Além de uma política educacional, isto vai implicar uma revisão da filosofia da educação, das formas de buscar o saber. Assumir uma filosofia de educação, pela própria definição da Filosofia, vai subentender uma atitude constante de busca do saber. O fato de buscar o saber confere ao indivíduo, que assim procede, o método de reconhecer que não tem a posse deste saber, mas que está a caminho dela. Esta caminhada exige atitudes sistemáticas, abrangentes e radicais, para se chegar a um estado reflexivo.

Esta atitude reflexiva não parece acompanhar nossos professores, pelas reações demonstradas. As



respostas, de modo geral, se direcionam para atitudes que não se fundamentam na reflexão e em informações das Ciências da Educação, mas em hábitos, em angústias, em desconhecimento. Estes elementos dão origem a mecanismos de ordem psicológica, social e política que se constituem em representações da realidade, constituindo o pensamento ideológico do grupo.

De modo geral, percebe-se o professor agindo mais em função de sentimentos do que de reflexão. Estes sentimentos, como a piedade e o paternalismo, bem como a indiferença, podem levar a preconceitos que se desenvolvem no âmbito escolar, e até à estigmatização.

Muito embora estas atitudes tenham origem no grupo docente, não se pode atribuir, totalmente, ao professor, a culpa do que ocorre na escola. Ele é apenas um elemento num complexo de relações. Sua importância para a dinamicidade do processo é estratégica, por ser ele o pólo de contato com a clientela. Mas, por trás do professor, age toda uma trama de relações com o conhecimento, com a ciência, que são de ordem política e fazem parte de um modo de pensar a educação, que é a ideologia disseminada pelo Estado. Esta ideologia nem sempre pode ser traduzida pelas leis e outros instrumentos utilizados pelo Estado, porque, muitas vezes, ela traz uma contradição com estes instrumentos. A ideologia se faz muito mais presente na execução das coisas, e é aí que a idealização se deturpa.

Uma das reflexões que cabe ao professor aprofundar é o seu papel nessa política de execução da ideologia estatal. A maioria das atitudes dos professores não é analisada do ponto de vista de estar servindo a interesses particulares e não da população. É exatamente nisto que ele se torna um dos instrumentos ideológicos da educação a serviço do Estado. É desta forma que a avaliação presta desserviços e inadequações, na medida em que se pense em uma escola para as classes populares. Da forma como é praticada, usando o desempenho individual para a classificação, a avaliação dissimula a seletividade escolar como própria do sistema político e social. Usando da reprodução como elemento fundamental, visa a preparar o aluno para a sociedade como ela é, sem vistas à crítica e à transformação, desenvolvendo a aceitação pelas coisas existentes como acabadas e não passíveis de mudança. A fragmentação no conhecimento é, por si só, responsável pela concepção de avaliação de forma isolada e se perpetua por meio dessa prática.

Repensar a avaliação implica a reconceptualização da escola e da educação. Neste sentido cabe a análise do sentido que a avaliação vem assumindo no processo educativo. Este pode ser um ponto de partida para a discussão do projeto pedagógico que é vivido pelas escolas.

Um outro aspecto a se considerar é que as discussões param nas questões técnicas e burocráticas. Repensar a avaliação implica em superar estas ques-



tões, chegando aos fundamentos que as norteiam e desvelar as ideologias subjacentes. É necessário, ainda, que estas reflexões sejam direcionadas pela realidade brasileira, pois só assim podem guardar compromisso entre a educação e a transformação dessa realidade.

2) O foco do desempenho do aluno, que é a base da avaliação como é feita, desloca-se assim para o foco da competência da escola em trabalhar com a realidade que lhe é destinada. Do ponto de vista avaliativo, este trabalho não cessa com a avaliação de aprendizagem a serviço da classificação, mas toma-a como ponto de partida para identificar causas de fracasso e sucesso e estabelecer estratégias para solucionar problemas.

Isto se baseia num eterno repensar, tendo como base os dados empíricos, tendo como características a crítica, a visão de totalidade e a mira de fins não imediatos. Este repensar é que pode fundamentar um projeto pedagógico comprometido com a melhoria de qualidade de ensino.

Há muitos caminhos para se chegar a isto, mas a reflexão por parte dos agentes educacionais é indispensável.

3) Por que você se utiliza da prova?

4) Você conhece o Regimento Comum das Escolas Estaduais?

5) Por favor, diga a definição operacional que corresponde às menções A, B, C, D e E, no Regimento.

6) O que você considera ANEXO necessário para que um
aluno ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA seja
aprovado?

Ease_1 estabelece objetivos no seu projeto de en-

- 1) Quantos instrumentos você costuma usar durante um bimestre, para aferição do rendimento escolar?
- 2) De que tipo são estes instrumentos? objetivos
- 3) Qual o conteúdo pedido nestes instrumentos?
- 4) Qual destes instrumentos tem maior peso no julgamento final do aluno? aluno, exerce alguma
- 5) Você usa de créditos para trabalhos extraclasse, atitudes, hábitos? Como?
- 6) Usa auto-avaliação? Por que?
- 7) Usa avaliação de grupo? Por que?
- 8) Como é atribuído o conceito final do bimestre?
- 9) Qual o critério usado para correção (escala de notas, de acertos, cumprimento de objetivos, ou qualquer outro)?
- 10) Em que instrumento se verifica o pior desempenho dos alunos, de modo geral? E o melhor?

Ease_2

- 1) Como é a sua escala de correspondência nota-menção ou qualquer outra que use até chegar à menção?
- 2) A prova é um bom instrumento de mensuração do rendimento escolar?
- 3) Por que você se utiliza da prova?
- 4) Você conhece o Regimento Comum das Escolas Estaduais?
- 5) Por favor, diga a definição operacional que corresponde às menções A, B, C, D e E, no Regimento.

- 6) O que você considera necessário para que um aluno obtenha menção C, ou o mínimo para ser aprovado?
- 7) Você estabelece objetivos no seu projeto de ensino?
- 8) Diferencia objetivos essenciais e complementares?
- 9) Na avaliação, considera que alguns objetivos são essenciais e outros não? Como?
- 10) A existência de normas legais, que regulamentam o recurso por parte do aluno, exerce alguma influência sobre seu critério de avaliação?
- 11) Conhece a Deliberação 3/91?

ARROYO, Miguel (org) Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.

BLOOM, Benjamin S. Mastery learning. In: BLOCK, J.H. (edit.). Mastery learning: theory and practice. Holt: Rinehart and Winston, 47-63, 1971.

———. Affective consequences of school achievement. In: BLOCK, J.H. (ed.). Mastery Learning: theory and practice. Holt Rinehart and Winston, 13-28, 1971.

BLOOM, Benjamin S. et alii. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

BORDENAVE, Juan Dias. Como avaliar a aprendizagem. In: ———. Estratégias do ensino-aprendizagem. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 267-302, 1985.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHÚSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- *ANDRÉ, Marli E.D.A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. Tecnologia Educacional. São Paulo: ABT, 7 (24): 9-12, set.-out. 1978.
- *-----, Avaliação em educação: quantitativa ou qualitativa? UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação. Avaliação educacional: necessidades e tendências Vitória: PPGE/UFES, 1984
- *-----, A avaliação da escola e a avaliação na escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: (73): 68-70, ago. 1990.
- ARROYO, Miguel (org) Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
- BLOOM, Benjamin S. Mastery learning. In: BLOCK, J.H. (edit.). Mastery learning: theory and practice. Holt: Rinehart and Winston, 47-63, 1971.
- , Affective consequences of school achievement. In: BLOCK, J.H. (ed.). Mastery Learning: theory and practice. Holt Rinehart and Winston, 13-28, 1971.
- *BLOOM, Benjamin S. et alii. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BORDENAVE, Juan Dias. Como avaliar a aprendizagem. In: -----, Estratégias do ensino-aprendizagem. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 267-302, 1985.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BRADFIELD, James M. et alii. **Medidas e testes em educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964. s. (Tese de Doutorado). São Paulo: Facul-
- * BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. SÃO PAULO, ----- **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Paulo: Secretaria da Educação, p.
- * BRASIL. Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Luiz: O cotidiano da escola: sonho ----- Lei 5692/71. e de doutorado). São Paulo, ----- Parecer CFE n. 102/62.
- * BRITO, M.S.T. **Avaliação da aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino**. Ensino e Seleção (9): 17-26, 1984.
- CARCHEDI, Delma C. **Da verificação do rendimento escolar**. In: SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Avaliação do desempenho do aluno**. São Paulo: Secretaria da Educação, p. 51-63, 1981.
- * FAZ CHAUI, Marilena de S. **Ideologia e educação**. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2 (5): 24-40, jan. 1980. educacional. Cadernos de Pes- ----- **O que é ideologia**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. LIO VARGAS. Testes e medidas em educa-
- CURY, Carlos R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985. concepção dialética da educação.
- * DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. currículo a favor dos alunos
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989. Paulo: SE/CENP, p. 9-13. 1986.

- DIAS DA SILVA, M.H.E.F. O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. séries. (Tese de Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1992.
- * DIO, Renato A.D. O tripé da avaliação. SÃO PAULO, Governo do Estado de. Avaliação do desempenho do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação, p. 33-38, 1981.
- DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola: sonho e realidade. (Tese de doutorado). São Paulo, PUC, mimeo., 1986.
- ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ETGES, Norberto. Sociologia da avaliação. UFRGS/PROGRAD/PADES. Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre: Universidade, p. 45-58, 1983.
- * FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRANCO, Maria Laura P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (74): 63-67, ago. 1990.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1979.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Testes e medidas em educação. Rio de Janeiro: FVG, 1970.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 1983.
- GARCIA, Regina L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. São Paulo: SE/CENP, p. 9-13, 1986.

- * GATTI, Bernadete. **Avaliação em sala de aula.** São Paulo: CENP, 1977.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.
- GIMENO, José S. El curriculum evaluado. In: ----- . **El curriculum: una reflexion sobre la practica.** Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- GIORDANI, Angela M.M. et alii. Repensando a avaliação do processo ensino-aprendizagem. **AMAE Educando.** Belo Horizonte, 20 (189): 2-6, ago. 1987.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical.** São Paulo: Cortez, 1983.
- . **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- * GOLDBERG, Maria Amélia e SOUZA, Clarilza P. de. **A prática da avaliação.** São Paulo: Cortez, 1979.
- GOLDSTEIN, M.S. **A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos.** São Paulo: FCC, 1986.
- GRONLUND, Norman E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar.** São Paulo: EPU, 1974.
- KENSKI, Vani M. **Avaliação da aprendizagem.** VEIGA, I.P.A. et alii. **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, p. 131-144, 1988.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAFOURCADE, Pedro D. **Evaluación de los aprendizajes.** Buenos Aires: Kapelusz, 1969.
- LATERZA, Luis B. de Mello. **Avaliação e o sistema educacional.** **Educação e Avaliação.** São Paulo: Cortez, 1 (1): 62-68, jul. 1980.

- * LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1984.
- LINDEMAN, Richard. **Medidas educacionais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- LUCK, Heloisa e CARNEIRO, Dorothy G. **Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- * LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação educacional: pressupostos conceituais**. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 7 (24): 5-8, set.-out. 1978.
- . **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. *AMAE Educando*. Belo Horizonte: 18 (171): 9/16, maio 1985.
- . **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** CUNHA, Maria Cristina A.A. et alii (org.). **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE (Série Idéias: n. 8), p. 71-80, 1990.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGER, Robert. **Medindo os objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas, 1975.
- MARAGLIANO, Roberto et alii. **Teoria da didática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MARIN, Alda J. **Trabalho docente: perspectivas, modelos e anotações em torno do tema**. (Tese de Livre-Docência). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia O. Didática teórica/didática prática. Para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978.

MEDEIROS, Ethel B. As provas objetivas: técnicas de construção. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1971.

MEDIANO, Zélia D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º. grau. Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (16): 11-20, jul.-dez. 1987.

-----, O professor e o supervisor ante a avaliação da aprendizagem. CUNHA, Maria Cristina A.A. et alii (org.). A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE (Série Idéias: n. 8), p. 81-93, 1990.

MELLO, Guiomar N. de. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º. grau. Educação e Sociedade. (2): 70-78, jan. 1979.

-----, Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

-----, Magistério de 1º. grau: da competência técnica ao compromisso político. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1975.

~~NILO~~ NILO, Sérgio U. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. GOLDBERG, M.A. e SOUZA, C.P. de (org.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, p. 52-55, 1989.

BE/CENP. p. 61-72. 1984.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: Introdução às suas técnicas.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1975. 23 de 26/out. 1977.

NOLL, Victor H. **Introdução às medidas educacionais.** São Paulo: Pioneira, 1975.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiróz, 1991. 8/91.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola.** São Paulo: Cortez, 1989. 1988.

*POPHAM, William James. **Como avaliar o ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

----- **Avaliação educacional.** Porto Alegre: Globo, 1983. São Paulo: Cortez, 1980.

RASCHE, Vânia M.M. **Aspectos psicológicos da avaliação.** UFRGS/PROGRAD/PADES. **Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos.** Porto Alegre: Universidade, 1983. A. Jones Publishing Co., p.

----- **Fracasso escolar: avaliação e perspectiva.** **Avaliação educacional: necessidades e tendências.** Vitória: UFES, 1984. EDUSP, 1974.

RIOS, Terezinha A. **A importância dos conteúdos sócio-culturais no processo avaliativo.** CUNHA, Maria Cristina A.A. et alii (org.). **A construção do projeto de ensino e a avaliação.** São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 8), p. 37-43, 1990. Idéias, n. 12), p. 79-89, 1992.

ROCKWELL, Elsie. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional.** In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, Neidson. **Renovação da prática educativa e planejamento curricular.** SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. **Superando a dicotomia administrativo-pedagógica.** São Paulo: SE/CENP, p. 61-72, 1986.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau. Decreto 10.623 de 26/out./1977.

----- Resolução SE 134/76.

----- Indicação CEE 1/72.

----- Indicação CEE 2/91. D.O. de 2/8/91.

----- Deliberação 3/91. D.O. de 2/8/91.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

----- Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation.

In: WORTHEN, B.R. e SANDERS, J.R. Educational evaluation: theory and practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., p. 60-106, 1973.

SELLTIZ, C. et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

* SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

----- O diretor e o cotidiano na escola. CUNHA, Maria Cristina A.A. et alii (org.). O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 12), p. 79-89, 1992.

SILVA, Z.C. e CALADO, I.H. Avaliação escolar: uma proposta democrática. Tecnologia Educacional. 15 (t73): 12-19, 1986.

SNYDERS, Georges. Pedagogia progressista. Coimbra: Almedina, 1974.

----- Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

- * SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: A.T. Queiroz, p. 45/53, 1981.
- SOUSA, Sandra M.Z.L. de. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º. grau. CUNHA, Maria Cristina A.A. et alii. *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 8), p. 106-114, 1990.
- SPIEGEL, Murray R. *Estatística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1969.
- TABA, Hilda. *Elaboracion del curriculo*. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- * TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, (20): 40-45, jan.-abr. 1985.
- TURRA, Clódia M.G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. 4. ed. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1975.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VEIT, L.M. Avaliação: enfoque filosófico. UFRGS/PROGRAD/PADES. *Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos*. Porto Alegre, Universidade, 1983.
- * VIANNA, Heraldo M. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1973.
- A perspectiva das medidas referenciadas a critérios. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (2): 5-14, dez. 1980.
- Qualificação Técnica e construção de instrumentos de medida educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (10): 43-49, jan.-jun. 1984.

