

# **PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: uma análise das alternativas**

**PHILIP R. FLETCHER<sup>1</sup>**

## **1.0 Escola pública e ensino de boa qualidade: fundamentos**

Um sentimento de angústia paira por cima do ensino público deste país. É um sentimento bastante generalizado de que se gasta mal em educação, priorizando projetos assistencialistas que pouco ou nada têm a ver com os propósitos educacionais. Após o abandono da escola pública pela classe média e a efetiva duplicação da rede pública com recursos próprios, a disposição do público em bancar maiores aventuras nessa área já está quase no limite. Antes de se pensar em mais recursos para a área do ensino, o sentimento é que se deva gastar racionalmente os recursos já existentes. Antes de mais nada, precisa-se entender que a função principal da escola é ensinar e que o resultado a ser esperado, avaliado e cobrado deve ser os resultados da aprendizagem do aluno. O público espera que as Secretarias de Estado da Educação forneçam evidências convincentes de que as escolas públicas funcionam plenamente, cumpram os preceitos da Constituição e ofereçam um ensino fundamental de boa qualidade; cobra das Câmaras Municipais, Legislaturas Estaduais e congêneres federais demonstração de que os fundos comprometidos com o ensino público promovem a aprendizagem dos alunos com o mesmo desempenho das melhores escolas particulares; pede um sistema de prestação de contas e incentivos que reconheça as reais diferenças nas funções, competências e desempenhos dos professores, premie as escolas com disposição para o progresso e, ainda, um

---

<sup>1</sup> Da Fundação Carlos Chagas.

sistema de "inadimplência escolar" para aquelas que se demonstrem incapazes de prestar esses serviços em benefício dos alunos.

Tudo isso preconiza um sistema extensivo de aferição e um corpo administrativo que aproveite plenamente de seus resultados. Pressupõe-se a existência de critérios, instrumentação, medidas, técnicas de análise, mecanismos administrativos e procedimentos de reciclagem e de recuperação. No entanto, o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado da Educação, Superintendências, Núcleos ou Delegacias Regionais de Ensino e as escolas públicas individuais têm parca experiência com o planejamento e implementação de verdadeiros sistemas de monitoramento. É necessário reconhecer que a prática da pesquisa em campo, dominada pelas universidades e certas instituições envolvidas com levantamentos sociais, fornece experiência relevante para apenas alguns dos componentes de um sistema dessa natureza. *Há uma exigüidade muito grande de estudos na área das políticas públicas que esclareçam a relação que existe entre os requisitos de informação de um sistema de aferição e o uso dessa informação no processo de execução das políticas públicas por aqueles que são responsáveis pela distribuição dos recursos ou a eventual aplicação das sanções.* A escolha dos instrumentos de avaliação corre em função desses objetivos. Uma vez que se esclareçam os objetivos, há uma ampla gama de inovações técnicas que deveriam ser consideradas na elaboração de um verdadeiro programa de avaliação educacional.

## 2.0 Pesquisa e avaliação: as bases escolar e domiciliar

Cabe lembrar que pesquisa não é avaliação. A pesquisa parte de uma base de amostragem para tirar *inferências* sobre um universo desconhecido. A avaliação, ao preconizar e antever ações *administrativas*, assume compromissos que vão muito além do relatório apresentado como produto final de uma pesquisa. A pesquisa convencional é tópica e intermitente, despreocupada com a responsabilidade imediata de solucionar as questões por ela investigadas. A avaliação, como atividade permanente e recorrente, pressupõe a existência de um relacionamento mais formal e duradouro com seus clientes institucionais e pessoais, envolve-se numa relação recíproca comprometida com a busca de eventuais soluções que seriam mutuamente satisfatórias e procura a atribuição clara das responsabilidades individuais em cada instância. Não há notícia de um sistema de avaliação digno do nome que opere exclusivamente na base da amostragem. Não há como justificar com argumentos da avaliação a participação de alguns poucos casos ao custo de ignorar a grande maioria, como ocorre no caso das pesquisas realizadas por amostragem. Ou alguém participa de um sistema de avaliação ou se exclui. Não é permitido que um componente entre no sistema de avaliação em determinado ano e sai no ano seguinte. O monitoramento envolve um compromisso a longo prazo, senão permanente.

No entanto, processos de longo prazo e pouca emoção, como a reestruturação das redes públicas de educação e de saúde, requerem maior

atenção do público para se tornarem sustentáveis. É preciso, porém, que temas dessa natureza, que não costumam liberar a adrenalina do público, sejam tratados de maneira a torná-los interessantes e claros. Isso exige, acima de tudo, inteligência. Caso o propósito imediato do governo seja o de agitar o país, sacudir as pessoas de sua habitual sonolência e colocar a educação num lugar de destaque no centro da agenda política nacional, a pesquisa ainda representa uma opção bastante atraente nesse mesmo sentido, porque promete o maior impacto sobre a opinião pública ao menor preço. A seu respeito, vale a pena considerar, mesmo que brevemente, as vantagens relativas das pesquisas educacionais de base escolar e de base domiciliar, quando são trabalhadas com inteligência, competência e imaginação.

## 2.1 Pesquisas de base escolar

Uma vantagem da pesquisa de *base escolar* é que gera resultados agregados que caracterizam as escolas que entram na amostra. No entanto, essas medidas do desempenho escolar devem ser relacionadas com as outras características da escola na procura das causas do bom desempenho e não para responsabilizar unidades administrativas específicas. As desvantagens dessa modalidade de pesquisa incluem a interrupção das atividades escolares e o fato de que nem todo mundo facilita o ingresso no recinto da escola para fins de pesquisa ou de avaliação. No Brasil, as escolas privadas são particularmente resistentes a propósitos desse tipo. Nem todo mundo em idade escolar frequenta escola. Por definição, a população que se encontra fora da escola é excluída das pesquisas de base escolar. Isto cria certos problemas técnicos na hora da análise dos resultados. A diferença entre o desempenho médio na 5ª e 4ª séries não representa, necessariamente, o crescimento cognitivo no intervalo da série por causa do abandono da escola após a 4ª série, o que abrange, evidentemente, alunos que fogem do âmbito da pesquisa e, portanto, não podem ser recuperados.

Adolescentes jovens e crianças freqüentemente não conseguem responder a perguntas sobre as condições sócio-econômicas do domicílio. Muitos não conseguem sequer identificar a profissão do pai ou responsável pelo próprio domicílio em que moram. O pesquisador pode cobrar uma resposta do aluno nesse sentido, mas essas respostas são notórias pela sua falta de fidedignidade. É evidente, então, que quaisquer temas que envolvam considerações de nível sócio-econômico ou de equidade na distribuição das oportunidades de ensino fogem do alcance das pesquisas de base escolar. A não ser que um inquérito desse tipo seja complementado por entrevistas no domicílio de cada aluno, é praticamente impossível aprofundar a apuração das causas endógenas do bom desempenho acadêmico devido à interferência de disparidades sócio-econômicas exógenas à escola. Ao tocar na relação da escola com a sociedade maior na qual ela se encerra, deve-se reconhecer que as pesquisas de base escolar não conseguem levantar qualquer informação a respeito da população

economicamente ativa após a escolarização. As investigações sobre a suficiência da escolarização recebida, quando aplicadas nos diversos setores da economia, e, especialmente, em relação à questão das qualificações e habilidades exigidas pelas novas tecnologias, fogem do alcance das pesquisas de base escolar.

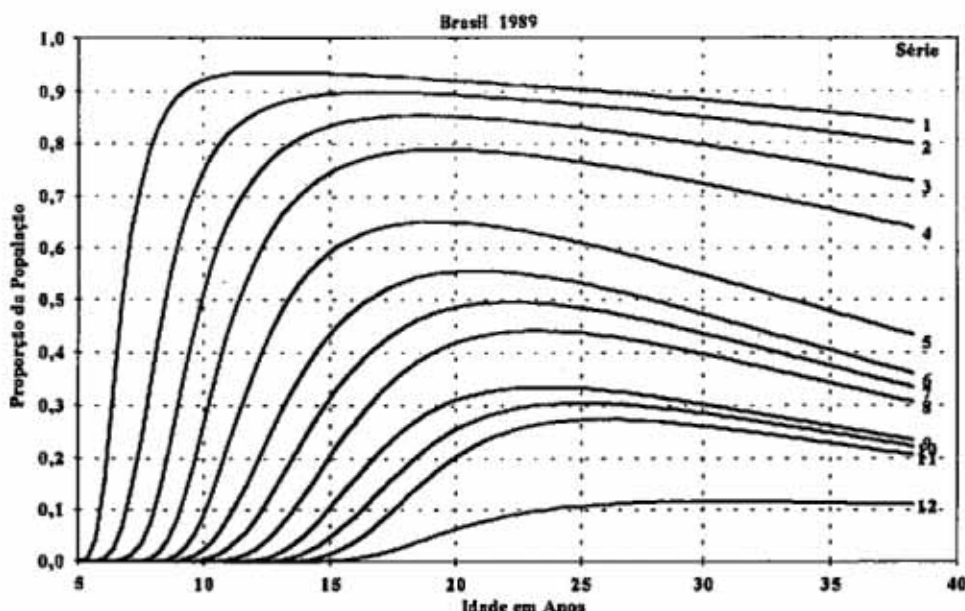
## 2.2 Pesquisas de base domiciliar

Se o propósito do governo é saber como anda o ensino do país para alimentar considerações sobre políticas públicas nesse setor, a pesquisa de base domiciliar oferece uma série de vantagens sobre a alternativa de pesquisar escolas. A desvantagem é que ignora as características internas das escolas, especialmente sua organização e métodos, a não ser que seja complementada por entrevistas nas escolas. No entanto, a pesquisa de base domiciliar não interrompe a rotina diurna da escola e não depende da permissão concedida pelos donos de escola, diretores e professores para levantar informações sobre o perfil cognitivo da população. Basta obter essas informações diretamente no domicílio, através de entrevistas aplicadas nas faixas etárias de interesse. A presença no domicílio facilita a coleta de informações pormenorizadas e fidedignas sobre os rendimentos do domicílio e as reais condições de vida dos habitantes. A base domiciliar assegura que se encontrem juntos alunos de escolas públicas e particulares (embora as escolas nem sempre possam ser identificadas nominalmente), a população em idade escolar dentro e fora da escola e, ainda, a população economicamente ativa nas faixas etárias investigadas, permitindo que os perfis cognitivos desses grupos sejam levantados e analisados. Quando toda a base demográfica está presente na análise, pode-se reconstituir os processos de transição das séries e, ainda, da transição *de um estado cognitivo para outro*, nos diversos segmentos da população investigada.

O Gráfico 1 mostra as taxas de participação no ensino de 1º e 2º graus do Brasil em 1989 (onde as séries do 2º grau são enumeradas de 9 a 11 e o ingresso no ensino superior é representado por 12), ou seja, a proporção da população que ingressa em cada série de ensino. Com as técnicas do modelo Profluxo aplicadas aos dados de base domiciliar, pode-se reconstituir todos os detalhes do fluxo escolar, inclusive as taxas de repetência, promoção e evasão que compõem a matriz de transição de série. Transportado para o âmbito cognitivo, percebe-se que o Gráfico 1 serve como uma analogia particularmente sugestiva. Se as curvas representassem os *níveis de desempenho cognitivo*, em vez das séries de ensino formal, poder-se-ia retratar o percurso ao longo dos diversos níveis de aprendizagem, desde a infância até a vida adulta.

Na *subida* das curvas de contorno cognitivas, seria possível calcular a idade média do domínio de um determinado nível de competência; o que levaria a considerações sobre o *timing* de uma sequência de eventos cognitivos. No *ponto máximo* dessas curvas, poder-se-ia determinar o desempenho atual do

**GRAFICO 1**  
**Taxas de Participação, segundo Série e Idade**



sistema escolar em termos de sua cobertura da população, ou seja, a proporção da população que atinge certo nível cognitivo, permitindo reflexões sobre a suficiência da escolarização recebida. Além do máximo dessas curvas, retratar-se-ia o desempenho do sistema escolar em termos dos resultados cognitivos obtidos em passado recente, o que forneceria uma perspectiva longitudinal do sistema educacional, útil para projeções do desempenho cognitivo no futuro. Ao sobrepor os resultados da avaliação cognitiva em cima das taxas de participação em cada série, seria possível determinar o que se aprende, em média, em cada série de ensino. Seria, então, possível examinar como a aprendizagem dos alunos e os critérios de promoção condicionam a transição de série e a evasão, estruturando as oportunidades do ensino e, em última análise, a distribuição de escolarização na população. Estas são apenas algumas das potencialidades a serem exploradas com a pesquisa de base domiciliar.

### 3.0 Avaliação dos sistemas educacionais: componentes

Caso o propósito do governo seja o de estabelecer um relacionamento mais estreito com a clientela das escolas e de assumir um compromisso de parceria na busca de eventuais soluções, a avaliação tem, evidentemente, um alcance muito maior que a pesquisa, embora a custos também muito mais elevados. A avaliação, como sistema de atividades, envolve três componentes estreitamente relacionados: (a) um levantamento periódico de informações; (b) a análise e



(c) o aproveitamento dessas informações para orientar eventuais ações administrativas. Ou seja, *um sistema de monitoramento requer um levantamento recorrente de informações a intervalos regulares e previsíveis com o propósito de produzir um juízo de valor sobre a condição, estado, direção ou taxa de crescimento de um sistema ou um de seus componentes no contexto das responsabilidades assumidas por uma cadeia administrativa de ação.*

Quando critérios, informações e atribuições são claros, as pessoas por eles enquadradas conseguem se liberar das arbitrariedades administrativas e interferências indevidas. Nesse contexto, a avaliação representa um reforço positivo que afasta insinuações e dúvidas, potenciais fontes de insegurança, angústia e tensão. Dessa forma, a avaliação não seria jamais inquisitorial. Pelo contrário, pode permitir uma maior descentralização das atividades e ampliar a margem de autonomia e liberdade de ação das pessoas. O sentimento de pânico que costuma acompanhar uma investida administrativa sumária cede lugar a um relacionamento governado por procedimentos periódicos previsíveis, no interesse da promoção e progressiva melhoria das pessoas e das instituições. Quando a avaliação revela desmandos e deficiências, na grande maioria dos casos, as ações administrativas mais rigorosas permanecem apenas iminentes. A iminência da retribuição é suficiente como controle administrativo na grande maioria das vezes, porque, normalmente, as pessoas conseguem tirar as devidas conclusões *quando* informadas sobre seu desempenho. Apenas muito eventualmente, e quando ações mais enérgicas se tornam inadiáveis, as investidas administrativas seriam necessariamente comprometidas com a busca de soluções mutuamente satisfatórias e implementadas com a devida transparência, exatamente *por causa* do rigor e clareza dos procedimentos da avaliação.

#### 4.0 Síntese de algumas experiências

Existem diversas maneiras de classificar os sistemas de monitoramento educacional. Apresento um esquema apenas para demonstrar que a avaliação exige *compromisso*, se bem que ainda exista dúvida quanto a isso. Descrevo, a seguir, três protótipos de sistemas de monitoramento, conforme existiam nos Estados norte-americanos de Nova Jérsei, Minnesota e Califórnia, no início da década de 80 (Tabela I). Cada protótipo representa um tipo idealizado de sistema de avaliação que corresponde à principal iniciativa que dominava cada um desses Estados naquele momento, sem necessariamente ser o único sistema por eles endossado ou aplicado. Meu propósito é de contribuir para a discussão das alternativas de monitoramento ora em consideração no Brasil e não o de oferecer um retrato totalmente fiel ao registro histórico.

Tabela I

## Uma Tipologia de Sistemas de Monitoramento

| Distinção               | Tipo                    |                                       |                                   |
|-------------------------|-------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
|                         | Conformidade            | Diagnose                              | Rendimento                        |
| <b>Referencial</b>      | Organização Burocrática | Psicologia Clínica                    | Concorrência Econômica            |
| <b>Objetivo</b>         | Padronizar o Sistema    | Remediar Deficiências de Aprendizagem | Incentivar o Desempenho Acadêmico |
| <b>Superintendência</b> | Insumos                 | Procedimentos                         | Resultados                        |
| <b>Exemplo</b>          | Nova Jérsei             | "Minnesota"                           | "Califórnia"                      |

## 4.1 Avaliar os insumos: padronizar o sistema

O tipo mais antigo dos sistemas de monitoramento verifica a conformidade da escola com os padrões técnicos especificados pelas agências públicas. Ao certificar a conformidade, tenta-se assegurar que a escola alcance e mantenha um padrão predeterminado. Essa modalidade de monitoramento se distingue das outras modalidades ao focalizar, quase que exclusivamente, os insumos da escola. Verifica-se, por exemplo, que as credenciais dos professores foram devidamente examinadas e arquivadas; que os metros quadrados da biblioteca estejam de acordo com as especificações para escolas desse tamanho; que os extintores de incêndio foram devidamente recarregados e inspecionados. Esse padrão de conformidade é definido por uma série de leis, regulamentos e códigos administrativos endossados pelas diversas instâncias de governo. De acordo com esses princípios, ou a escola está em conformidade com os requisitos ou não está. Às vezes, isto é verificado mediante uma simples auto-declaração assinada pelo diretor da escola. Em outros casos, as declarações recebem o complemento de uma inspeção no local.

Quando a escola for notificada de que não está em conformidade, o governo dispõe de três alternativas de ação: (a) a escola pode receber um atestado acusando a falta de conformidade; (b) a escola recebe um prazo limitado para corrigir as deficiências; ou (c) um certificado é emitido livrando a escola da responsabilidade de entrar em conformidade com os regulamentos. A primeira dessas ações geraria apreensões públicas e dificilmente seria implementada na prática. É mais provável que um prazo seja definido para corrigir o problema. Mas, geralmente, com o acúmulo das informações que atestam a inconformidade, a escola sofre aumentos progressivos na supervisão pelas agências educacionais públicas. Outra consequência pode ser a eventual retirada dos recursos estaduais da escola ou a perda da licença de operação concedida pelo Estado.

O Estado de Nova Jérsei operava um sistema desse tipo na década de 80. Nesse Estado, a escola recebe uma notificação prévia especificando a data e os requisitos da avaliação. Os regulamentos exigem da escola uma relação de objetivos educacionais escritos por extenso – um dos quais teria que promover o desempenho acadêmico do aluno – e um plano organizacional quinquenal. Outros elementos incluem o registro diário da frequência dos alunos; a aplicação de provas que avaliam habilidades básicas; currículo e instrução compreensivos; contabilidade escolar; relações escola-comunidade; certificação da planta física da escola e um plano de carreira para professores e supervisores. Na base da avaliação, a escola recebe uma certificação de Nível I, II ou III, um esquema de pontuação graduada que acelera a frequência das avaliações e aumenta a intervenção do Estado. A partir daí, o governo obriga a escola a rever a avaliação externa baseada nos documentos recebidos e exige da escola um plano de ações para implementar as correções e exigências da equipe de revista. Nesse ponto, a escola pode entrar na justiça com recursos para rever suas obrigações à luz das recomendações. Nos casos mais difíceis, o Estado pode intervir e administrar diretamente a escola por um período de até cinco anos.

#### **4.2 Avaliar os processos: remediar deficiências de aprendizagem**

Na segunda modalidade de monitoramento, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem torna-se o foco das atenções, onde o objetivo é a progressiva melhoria do aluno mediante diagnoses periódicas vinculadas a procedimentos de recuperação. O instrumento diagnóstico de preferência é a prova referenciada a critérios, bem articulada com o conteúdo curricular da escola. A diagnose segue uma sequência específica. O aluno faz uma prova para avaliar seu conhecimento antes do início do ensino. O professor orienta o ensino para os objetivos curriculares ainda não consolidados. No final da unidade curricular, o aluno realiza outra prova de igual teor. O professor desenvolve um plano de recuperação baseado nos resultados da segunda prova, o que inclui aulas adicionais, exercícios e a aplicação de outras provas ainda. Em princípio, no final desse processo, todos os alunos devem dominar os objetivos curriculares.

Um exemplo dessa modalidade de monitoramento opera no Estado de Minnesota, consistentemente um dos primeiros colocados nas provas da *National Assessment for Educational Progress* (NAEP), conforme mostra a Tabela II. O sucesso relativo do sistema educacional de Minnesota alimenta uma reticência em ceder às pressões de reforma que tomou conta dos outros Estados norte-americanos na década de 80. Autoridades locais preferem confiar nas potencialidades e experiência das escolas locais e resistem à tentação de comparar essas escolas em público. Ao suplementar as iniciativas de avaliação locais, o Estado aplica provas em todo seu território em quinze áreas temáticas diferentes, custeadas pelo governo estadual. Mas os resultados dessas provas são tratados com confidencialidade entre professores, alunos e pais, como seria no caso de um relacionamento clínico envolvendo médicos e pacientes.



**Tabela II**  
**Nível de Desempenho em Matemática<sup>a</sup>**

| População                                    | Score |        | Porcentagem que Alcança ou Supera o Nível |                                   |                                 |
|----------------------------------------------|-------|--------|-------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
|                                              | Médio | Desvio | "Básico"<br>256 <sup>f</sup>              | "Proficiente"<br>294 <sup>g</sup> | "Adiantado"<br>331 <sup>h</sup> |
| China <sup>a,d</sup>                         | 291   | 28     | 87,7                                      | 45,4                              | 7,8                             |
| Taiwan <sup>a,c</sup>                        | 285   | 38     | 78,0                                      | 40,7                              | 10,4                            |
| Coreia <sup>a,c</sup>                        | 283   | 32     | 80,6                                      | 36,9                              | 6,4                             |
| MINNESOTA, EUA <sup>b</sup>                  | 282   | 32     | 79,0                                      | 37,0                              | 6,0                             |
| Suíça <sup>a,c</sup>                         | 282   | 26     | 83,9                                      | 33,1                              | 3,4                             |
| União Soviética <sup>a,c</sup>               | 279   | 28     | 79,7                                      | 30,0                              | 3,1                             |
| Hungria <sup>a,c</sup>                       | 277   | 29     | 76,6                                      | 28,6                              | 3,3                             |
| França <sup>a,c</sup>                        | 273   | 28     | 72,6                                      | 23,2                              | 2,0                             |
| Emília-Romanha, Itália <sup>a,c</sup>        | 272   | 28     | 72,2                                      | 22,1                              | 1,7                             |
| Israel <sup>a,c</sup>                        | 272   | 27     | 72,5                                      | 21,6                              | 1,5                             |
| NOVA JÉRSEI, EUA <sup>b</sup>                | 272   | 35     | 67,0                                      | 28,0                              | 4,0                             |
| Canadá <sup>a,c</sup>                        | 270   | 27     | 70,3                                      | 19,4                              | 1,4                             |
| Escócia <sup>a,c</sup>                       | 270   | 28     | 69,0                                      | 19,5                              | 1,4                             |
| Inglaterra <sup>a,d</sup>                    | 270   | 29     | 68,1                                      | 20,6                              | 1,9                             |
| Irlanda <sup>a,c</sup>                       | 269   | 28     | 67,7                                      | 19,2                              | 1,5                             |
| Eslovênia <sup>a,c</sup>                     | 266   | 27     | 64,5                                      | 15,9                              | 1,0                             |
| Espanha <sup>a,c</sup>                       | 262   | 26     | 59,6                                      | 11,7                              | 0,5                             |
| Estados Unidos <sup>a,c</sup>                | 262   | 29     | 58,1                                      | 14,2                              | 1,3                             |
| CALIFÓRNIA, EUA <sup>b</sup>                 | 261   | 37     | 55,0                                      | 20,0                              | 3,0                             |
| Portugal <sup>a,d</sup>                      | 258   | 26     | 53,2                                      | 9,4                               | 0,4                             |
| Jordânia <sup>a,c</sup>                      | 248   | 27     | 37,8                                      | 5,6                               | 0,2                             |
| São Paulo, Brasil <sup>a,d</sup>             | 243   | 27     | 30,7                                      | 4,1                               | 0,2                             |
| Fortaleza, Brasil <sup>a,d</sup>             | 240   | 26     | 25,8                                      | 2,9                               | 0,0                             |
| Maputo e Beira,<br>Moçambique <sup>a,d</sup> | 239   | 20     | 18,8                                      | 0,8                               | 0,0                             |

<sup>a</sup> Escolas públicas e particulares, alunos de 13 anos. 1991 International Assessment of Education Progress (IAEP). P.J. Pashley & G.W. Philips, *Toward World-Class Standards: A Research Study Linking International and National Assessments* (Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1993, Tables 4 & 5, p. 25-6.

<sup>b</sup> Escolas públicas, alunos da 8ª série. 1992 National Assessment of Education Progress (NAEP). I.V.S. Mullis, J.A. Dossey, E.H. Owen & G.W. Philips, *NAEP 1992 Mathematics Report Card for the Nation and the States* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1993), Table 4, p. 10.

<sup>c</sup> Populações compreensivas.

<sup>d</sup> Populações com exclusões ou participação baixa.

<sup>e</sup> As cinco áreas de conteúdo examinadas incluem (1) números e operações, (2) medidas, (3) geometria, (4) análise de dados, estatística e probabilidade, e (5) álgebra e funções. Os três níveis de desempenho foram identificados pelo National Assessment Governing Board (NAGB), que supervisiona o NAEP. Os resultados comparativos internacionais foram obtidos com técnicas de regressão aplicadas aos dados do IAEP e NAEP (Pashley & Philips, 1993). Escores médios e desvios padrão estimados pelo autor.

<sup>f</sup> No nível de desempenho "básico", os alunos demonstram compreensão conceitual e o domínio de procedimentos nas cinco áreas de conteúdo.

<sup>g</sup> No nível de desempenho "proficiente", os alunos aplicam conceitos e procedimentos à resolução de problemas complexos nas cinco áreas de conteúdo.

<sup>h</sup> No nível de desempenho "adiantado", os alunos vão além do reconhecimento, identificação e aplicação dos princípios matemáticos e conseguem generalizar e sintetizar conceitos e procedimentos nas cinco áreas de conteúdo.

**Professores e supervisores locais participam da escolha dos instrumentos, definição dos critérios, interpretação dos resultados, comparações do desempenho de grupos e na identificação e uso dos recursos para melhorar o ensino. Mais de 70% dos professores declararam que continuariam usando as provas, mesmo que não fossem compulsórias; mais de 80% afirmaram que os resultados das provas levaram a alterações nas políticas educacionais locais; e mais de 85% disseram que os resultados do programa de avaliação foram consultados na reformulação anual do currículo. Os níveis de aceitação, participação e comprometimento são altos, característicos de um corpo técnico bem treinado, bem motivado e bem remunerado.**

#### **4.3 Avaliar o rendimento: incentivar o desempenho acadêmico**

O monitoramento do rendimento representa ainda uma terceira opção. Embora exista há muitos anos, essa modalidade de avaliação recebeu um novo ímpeto na década de 80, como parte de um movimento para maior transparência na administração das escolas públicas, mediante a periódica prestação pública de contas (*accountability movement*). Pressupõe-se que a demonstração do rendimento das escolas bem sucedidas sirva para estimular a melhoria do desempenho nas outras escolas. Tipicamente, esse tipo de avaliação prioriza o uso das provas cognitivas, em que os resultados são agregados por escola ou distrito escolar antes de torná-los públicos. Na década passada, o monitoramento do desempenho foi implementado num grande número de áreas urbanas; no entanto, o Estado da Califórnia ganhou notoriedade por ter desenvolvido um sistema de alcance e uniformidade estaduais.

O sistema de avaliação do ensino da Califórnia resultou de uma batalha política travada entre o governador e o superintendente estadual de ensino. O governador contestou em público uma proposta para aumentar as verbas do ensino na ausência de qualquer evidência convincente de que se conseguiria melhorar o desempenho com esse acréscimo de recursos. O superintendente, para angariar esses recursos, respondeu às preocupações do governador e estabeleceu um sistema anual de avaliação do ensino. A finalidade do *Relatório de Desempenho* anual é propor objetivos e patamares de desempenho para orientar a melhoria progressiva dos professores, alunos e escolas.

Três antecedentes críticos contribuíram para o êxito do sistema de prestação de contas implementado na década de 80. O primeiro, envolveu a consolidação de um sistema que padronizou a coleta de dados e a tornou rotina, evitando a duplicação e a casualidade com que essas informações foram tratadas anteriormente. Uma vez por ano, no penúltimo mês do ano letivo, a secretaria estadual de ensino obriga professores e diretores de escolas a reservar um dia inteiro de serviço exclusivamente para fornecer informações sobre escolas, pessoal, matrículas e oportunidades letivas em formulários fornecidos pelo Estado.

Da mesma forma, o desempenho dos alunos foi medido anteriormente por uma variedade de provas aplicadas localmente com uma cobertura variável da população nas diferentes séries de ensino. Desse jeito, as medidas de rendimento não permitiam comparações entre escolas. Assim, a consolidação de um programa estadual de provas representou a primeira tentativa de avaliar o desempenho cognitivo dos alunos com base em um conjunto uniforme de requisitos, instrumentos e procedimentos. Esse sistema fornece dados sobre o desempenho dos alunos no ensino público da 3ª, 6ª, 8ª e 12ª séries. O terceiro elemento construtivo veio das instituições do ensino superior público do Estado, que publicam relatórios sobre o desempenho de seus estudantes universitários. Essa informação inclui as notas médias dos estudantes no primeiro ano do ensino universitário, junto com os resultados em provas de aptidão numérica e verbal.

Juntos, esses três sistemas fornecem a base para um relatório anual sobre o desempenho das escolas no Estado da Califórnia. Esse relatório contém cinco capítulos – quatro sobre a qualidade do ensino e um quinto com informações sobre o contexto social das escolas e de seus alunos. Os indicadores de qualidade incluem: (a) estatísticas sobre a matrícula segundo a matéria e sobre os requisitos de promoção; (b) distribuição dos resultados cognitivos para a 12ª série em matemática e compreensão de leitura com a apresentação dos 1º, 2º e 3º quartis, além da média da escola; (c) o desempenho no vestibular dos alunos aceitos para ingresso no ensino superior e resultados das provas de desempenho nas cinco áreas examinadas com maior frequência; e (d) informações sobre frequências e desistências. As informações contextuais contêm referências ao domínio do inglês pelos alunos e à composição étnica dos alunos da escola, entre outras informações.

O Estado também fornece assistência técnica para o levantamento de informações locais. As recomendações solicitam informações sobre (a) as opções curriculares da escola; (b) percepção do ambiente da escola; (c) quantidade e qualidade de trabalhos escritos pelos alunos; (d) quantidade e qualidade dos deveres de casa; (e) número e tipo de livros lidos pelos alunos; (f) apoio comunitário recebido pela escola; (g) honras e prêmios recebidos pelos alunos; (h) natureza e qualidade do apoio oferecido a alunos que demonstram necessidades especiais no ensino; e (i) participação dos alunos em atividades extracurriculares.

Para fins de comparação, as escolas são ordenadas de acordo com um escore que representa o desempenho cognitivo dos alunos. Procede-se, então, ao agrupamento das escolas numa "faixa flutuante" com 80 escolas acima e abaixo da escola, permitindo, ainda, que a escola migre de faixa de um ano para outro. Para ajudar as escolas na seleção de seus objetivos acadêmicos, o Estado calcula escores padronizados dos indicadores para as escolas em cada faixa. O relatório identifica para cada indicador os escores ou valores que a escola deveria obter para alcançar ou superar o 75º percentil de seu grupo de referência.

#### **4.4 Diversas modalidades de avaliação: limitações e controvérsias**

Conformidade, diagnose e desempenho no monitoramento do ensino se referem a diferentes partes do sistema escolar e têm referenciais teóricos e objetivos diferentes. O monitoramento da conformidade tem sua origem na literatura sobre regulamentação e controle burocrático. Seu objetivo é o de estabelecer e manter padrões endossados pelo poder público, examinando os insumos do sistema educacional. Isto pressupõe que existam insumos suficientes para uma educação de qualidade e que esses requisitos possam ser padronizados.

Como sistema de avaliação, o monitoramento da conformidade é uma opção que minimiza custos e as necessidades de recursos humanos. Onde o alcance da autoridade é limitado, quando as secretarias estaduais de ensino não dispõem de quadros altamente qualificados, e onde o controle da escola é francamente hostil, o monitoramento da conformidade ainda pode representar a melhor opção possível nas circunstâncias. Sua força é chamar a atenção para os casos mais agudos, bem abaixo do padrão, mas dificilmente essa modalidade de avaliação dá conta das diferenças que surgem entre alunos e escolas.

A aplicação de padrões de conformidade uniformes em todo um Estado, sem considerar o contexto social no qual a escola se insere, pode resultar numa distribuição inadequada dos recursos. Também promove a ilusão de que todas as escolas encontradas em conformidade forneçam uma educação de qualidade igual. Exemplos incluem o de uma escola situada no outro lado da rua em que existe uma biblioteca pública e que, assim, não precisa manter uma biblioteca própria. Os recursos da biblioteca seriam melhor aplicados numa outra escola. Um exemplo de conformidade meramente formal seria a escola que tem um número de livros na biblioteca suficiente para a matrícula, mas os livros são todos desatualizados e irrelevantes em termos curriculares. Na prática, as variáveis que representam insumos quase nunca se correlacionam com o desempenho de alunos ou de escolas nas pesquisas educacionais. Pode ser que o monitoramento da conformidade seja adequado para satisfazer necessidades nas áreas de saúde e de segurança, mas parece menos eficaz no papel de promover o desempenho acadêmico.

Já o monitoramento dos processos de aprendizagem tem sua inspiração na psicologia clínica. Seu objetivo é fornecer uma diagnose adequada das deficiências de aprendizagem do aluno e de assegurar que receba adequadas oportunidades de atenção e de recuperação. O foco da superintendência do monitoramento é o processo de ensino-aprendizagem, um processo a ser aprimorado através da elaboração dos planos de ensino e do controle do ritmo da apresentação do currículo. A vantagem dessa modalidade é sua estreita relação com o currículo. Os alunos são examinados nas matérias que recebem ênfase no currículo e os processos de recuperação dão ênfase aos processos cognitivos identificados pela escola como essenciais para o desenvolvimento do aluno.



No entanto, um programa de diagnose e de recuperação requer um alto grau de entrosamento com o currículo da escola para alcançar seus objetivos. É difícil imaginar como esse tipo de sistema poderia ser usado em grande escala sem um currículo único endossado pelo poder público. O problema maior não seria exatamente a diagnose, mas sua integração com os processos de recuperação. Na prática, é difícil atender a demanda por recursos e professores adicionais nas escolas com grande contingente de alunos que precisam de ajuda.

O monitoramento diagnóstico segue uma orientação clínica que focaliza o aluno individualmente. O modelo tende a ignorar contingências exógenas à escola que podem esmagar a dinâmica do ensino em sala de aula. Os modelos clínicos ignoram fontes importantes da variação nos resultados do ensino ao desconsiderar a origem sócio-econômica do aluno, a liderança administrativa de elementos dentro da escola e, ainda, a própria mobilidade do aluno. Escolas com altos índices de transferência de alunos não conseguem utilizar plenamente esse método, devido às interrupções no ciclo de ensino, aprendizagem, provas e recuperação.

O monitoramento diagnóstico pressupõe uma orientação clínica que não se coaduna com o monitoramento do rendimento. Seria um desatino usar uma diagnose clínica para promover uma concorrência pública. O modelo diagnóstico já parte do pressuposto de que os alunos demonstrem habilidades e interesses diferentes. Embora se espere que os alunos alcancem os objetivos curriculares previstos, não há nenhuma expectativa de que isso aconteça de forma competitiva. A partir daí, fica evidente que nem todos os alunos aprendem tudo no mesmo ritmo. No entanto, quando os professores são obrigados a cobrir determinada matéria num prazo estipulado e, ao mesmo tempo, a fornecer amplas oportunidades de recuperação, eles se colocam no meio de conflitos curriculares que são difíceis de resolver sem o acréscimo de pessoal especializado e recursos adicionais para as atividades de recuperação.

O monitoramento do rendimento tenta aplicar os princípios da teoria microeconômica a organizações do setor público. O objetivo é promover o desempenho acadêmico através da concorrência entre unidades do sistema educacional. Seu foco privilegia os resultados cognitivos alcançados pela escola. Sistemas compreensivos de monitoramento do rendimento como o da Califórnia ainda são novidade no campo educacional. Percebe-se, no entanto, que existe uma nítida reticência em identificar exatamente *quais* incentivos deveriam ser associados às medidas de rendimento. Existem tentativas para associar o rendimento dos alunos nas provas à promoção dos professores no plano de carreira. Há ainda propostas de relacionar a avaliação dos professores ao rendimento dos alunos em sala de aula. No entanto, em praticamente todos esses casos, as tentativas não passam de experiências. Na maioria dos casos, espera-se usar a publicidade negativa associada a um desempenho deficiente para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços à melhoria do desempenho dos alunos. Fica evidente, no entanto, que uma das



grandes alternativas na área do monitoramento do rendimento envolve a escolha dos tipos de sanções econômicas, políticas ou regulamentares a serem usados como incentivos.

Há diversos problemas com essa modalidade de avaliação. Ela depende de uma enorme melhoria na capacidade de processamento de informações que seria difícil de alcançar e manter, mesmo com a revolução que ocorre na informática, devido ao alto grau de entrosamento administrativo necessário. Na medida em que Estados e escolas não disponham do fôlego financeiro e competência técnica necessários para gerenciar um sistema de monitoramento do desempenho com os novos recursos da informática, este seria um sistema a ser evitado. Uma segunda desvantagem pode ser o eventual estreitamento do currículo por escolas que tentam se adaptar aos sistemas de monitoramento do rendimento. Ao enfrentar as limitações de recursos e o aumento das pressões políticas externas, pode ser que as escolas eliminem todo o ensino que não se relacione diretamente com a educação básica, incluindo cursos sobre arte e música nas escolas de 1º grau e as oportunidades mais avançadas em matemática e ciências no ensino de 2º grau.

Nem todo mundo tem condições de responder aos sinais do mercado preconizado pelo sistema de monitoramento. Exigências de residência no local reduzem as opções de escolha. Mesmo que os requisitos de residência fossem abandonados, crianças pequenas não teriam a liberdade dos pais para atravessar a cidade na procura do ensino de alta qualidade. Nas circunstâncias de monopólio ou de oligopólio, os pressupostos teóricos embasados nos princípios de um mercado livre não se aplicam. Precisa-se lembrar, também, que recursos financeiros, talento de liderança administrativa, aptidão para o ensino e condições físicas não são compartilhados igualmente entre todas as escolas. É, portanto, duvidoso pressupor que as unidades deficientes tenham iguais oportunidades para responder aos incentivos e sanções de um sistema de monitoramento do rendimento. Pode ser, inclusive, que uma das consequências indevidas desse tipo de monitoramento seja a de exacerbar as diferenças cognitivas das comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando as disparidades sociais existentes.

### **5.0 Avaliação intrínseca e extrínseca**

Pode-se concluir, a partir disso tudo, que os sistemas de avaliação são necessariamente embutidos em hierarquias burocráticas. Mas nem isso seria necessariamente o caso. As escolas podem avaliar seu próprio progresso e alterar o percurso segundo seus próprios critérios. Portanto, ainda outra distinção relevante seria se o sistema de avaliação representa um controle intrínseco ou extrínseco.

Quando um sistema de monitoramento é utilizado por um quadro profissional na procura de informações para promover a sua própria melhoria, a iniciativa parte do interior da unidade beneficiada. Nesse caso, a organização

se aproxima de um modelo de associação profissional, onde um dos princípios vigentes seria a auto-regulamentação. O que se avalia, como se avalia e qual ação deveria ser tomada em função dos resultados, representam decisões a serem tomadas através da participação associativa. Já um modelo de monitoramento externo se conforma ao modelo clássico da inspeção burocrática. A determinação do que se avalia, como se avalia e qual ação resulta segue orientações administrativas que se originam em alguma instância acima daquela sendo avaliada.

A dificuldade é que a dependência total dos recursos internos de avaliação, intrínsecos da escola, tende a gerar grandes disparidades nos níveis de desempenho entre escolas. Sem informações comparáveis, não há nenhum mecanismo para avaliar o desempenho dos diversos componentes do sistema e orientar a aplicação dos recursos segundo as prioridades de necessidade. De fato, isto caracteriza a situação do ensino brasileiro nos dias de hoje, onde a falta de qualquer tentativa de avaliação externa obscurece as verdadeiras dimensões das dificuldades educacionais e contribui para a erosão da qualidade do ensino público. Sem uma visão clara das necessidades, é extremamente difícil angariar recursos para o setor e contribuir para a solução dos eventuais problemas. Uma das vantagens da avaliação extrínseca seria, portanto, seu potencial de produzir resultados comparativos e identificar prioridades.

#### **6.0 Comparações em duas dimensões: medidas estáticas e dinâmicas**

Os resultados comparativos surgem em duas dimensões distintas. As medidas estáticas do desempenho escolar especificam a posição ou posições das pessoas em escalas de relevância educacional, em algum momento específico. Essas medidas facilitam as comparações transversais entre pessoas ou grupos de pessoas. Medidas dessa natureza são apropriadas para decisões de seleção e de colocação, para verificar o alcance das metas educacionais, para avaliar pessoal e programas, para monitorar entidades organizacionais e incentivar alunos. No entanto, existe um outro tipo de comparação que envolve mudanças de posição ao longo do tempo. Se as medidas estáticas representam um ponto ou pontos, as medidas dinâmicas representam especificações de uma trajetória ou intervalo de pontos ao longo do tempo.

A diferença fundamental pode ser exemplificada através de uma referência às medidas estáticas e dinâmicas na Física. Os pioneiros da Física estiveram limitados à compreensão dos fenômenos estáticos, às propriedades dos objetos em seus estados sem movimento. Mais adiante, os físicos inventaram instrumentos que os ajudaram a compreender os fenômenos dinâmicos, as propriedades dos objetos em movimento. Quando os pioneiros da Física estudaram um peso pendurado numa mola, eles conseguiram medir apenas a extensão da mola quando ela parou de mexer. Mais adiante, os físicos conseguiram compreender tanto a mola quanto o peso como componentes de um sistema em movimento oscilatório.

A distinção entre medidas estáticas e dinâmicas nas ciências físicas é análoga à distinção entre resultado e processo nas Ciências Sociais. Nesse sentido, uma medida de desempenho escolar é uma medida estática, porque o propósito da medida é o de especificar o estado da aprendizagem em momentos particulares do tempo, geralmente no início ou fim do ano letivo. Por outro lado, uma medida do crescimento do desempenho em função do ensino é um exemplo de uma medida dinâmica, porque o propósito da medida é de representar mudanças nos alunos ao longo do tempo.

O Brasil produz e domina uma primeira geração de medidas educacionais, correspondentes às medidas estáticas. Via de regra, os instrumentos e as técnicas de medida permitem ordenar as pessoas em algum momento do tempo, mas não permitem o acompanhamento da mudança em indivíduos ano-a-ano e, a rigor, não são sequer comparáveis série-a-série. A partir de uma perspectiva histórica, essas medidas serviram principalmente a objetivos institucionais, especialmente na seleção dos recursos humanos.

A próxima geração de testes e medidas educacionais deve priorizar a análise dinâmica. Na prática, a análise dinâmica envolve provas de dificuldade variável apropriadas para acompanhar o crescimento cognitivo das pessoas. Exemplos típicos incluem baterias de provas comerciais disponíveis em vários países, elaboradas propositadamente para aplicação nas diversas séries do ensino. Geralmente, as provas são aplicadas de acordo com o nível da série com o propósito de acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do ensino fundamental e secundário, série-a-série. Essas provas medem o mesmo conceito mas são elaboradas para variar tanto em conteúdo quanto em dificuldade, muitas vezes por uma margem bastante expressiva. Para acompanhar o crescimento em indivíduos, precisa-se comparar os resultados dessas provas. Isso envolve conjuntos de itens comuns compartilhados entre as provas. Técnicas de calibração são aplicadas às provas assim relacionadas para estabelecer uma única escala curricular comum que permita comparar os resultados.

## **7.0 Interesses e necessidades: instituições e pessoas**

A prioridade que se tem dado no Brasil ao uso dos testes e medidas na seleção dos recursos humanos levanta importantes questões em termos das políticas públicas. Evidentemente, os candidatos a posições universitárias e de emprego deveriam ser considerados na ordem dos resultados da prova. No entanto, essa política tende a restringir as oportunidades dos candidatos menos bem preparados, especialmente a clientela de menor poder aquisitivo, que não tem acesso a oportunidades educacionais plenas. Quando essa política for aplicada sistematicamente ao longo de várias gerações, ela tende a formar uma casta de pobres permanentes que nunca conseguem escapar das circunstâncias de sua pobreza, exacerbando, legitimando e consolidando as disparidades sócio-econômicas existentes.

O pior é que, no Brasil, o processo em si é financiado, não pelas grandes empresas estatais ou pelas universidades federais atendidas, mas pelo próprio candidato, muitos dos quais gastam o que restou de um orçamento familiar bastante limitado para testar sua sorte numa espécie de loteria das vagas públicas. No caso da seleção do recursos humanos para a execução do trabalho de campo do censo demográfico de 1991 do IBGE, as contribuições dos candidatos reprovados excederam em muito à quantia de salários paga aos vencedores do concurso de seleção!

Num primeiro momento, atendeu-se no Brasil apenas o interesse institucional. Num segundo momento, os instrumentos e as técnicas de medida deveriam privilegiar os interesses e as necessidades das *pessoas*, especialmente professores, pais e alunos. Para que isto seja possível, é preciso evoluir a partir das medidas estáticas para as medidas dinâmicas. O uso das medidas educacionais nesse sentido inclui a orientação das pessoas segundo resultados de provas sobre desempenho, aptidão ou interesse, o acompanhamento do progresso em indivíduos e como apoio na tomada de decisões sobre seu ensino. No entanto, a grande maioria dos instrumentos existentes, usados para esses fins, são provas informais administradas individualmente por professores, que não permitem comparações.

As organizações profissionais envolvidas na produção de provas de alta qualidade para fins de seleção de recursos humanos precisam evoluir para a produção de provas de alta qualidade que sirvam às finalidades de monitoramento do processo de aprendizagem em indivíduos. Boas medidas educacionais oferecem informações que representam não apenas a *posição* da pessoa em relação a outras, mas um perfil completo de suas diversas características cognitivas, mais apropriado para acompanhar seu progresso em termos de desempenho e para sugerir as opções mais apropriadas para a evolução de seu conhecimento. O formato das provas deve evoluir a partir da experiência avaliativa classificatória para assumir um compromisso com o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo nas pessoas.

### **8.0 Elenco de testes e medidas: prenúncio de uma nova geração**

Ao definir um currículo ou ao desenvolver métodos e materiais de instrução para sala de aula, não seria necessariamente o aluno em particular que deve ser avaliado, mas também o desempenho dos alunos em seu conjunto. Para ser eficiente nesse outro papel, um instrumento de avaliação precisa distinguir múltiplos objetivos curriculares em cada série de ensino. Há vários anos, percebe-se que o instrumento mais adequado para essa finalidade solicita respostas a pequenas amostras de itens representativos de vários domínios de conteúdo, sendo que diferentes alunos respondem a diferentes conjuntos de itens.

Um conjunto maior de itens – geralmente entre 150 e 200 itens – é dividido em blocos distribuídos entre diversas formas da mesma prova de acordo com

um esquema de rodízio que assegura a distribuição equitativa dos blocos em cada sala de aula e a apresentação de cada bloco de itens com cada outro bloco. A amostragem matricial dos itens produz formas alternativas de prova elaboradas para o mesmo nível de dificuldade. No entanto, geralmente não é possível produzir múltiplas formas com exatamente o mesmo nível de dificuldade. Nessas circunstâncias, o emprego de um método para estabelecer a comparabilidade dos resultados se torna imprescindível. Técnicas dos modelos de resposta ao item são aplicadas aos conjuntos de itens comuns para estabelecer a equivalência das formas alternativas, compensando eventuais diferenças de dificuldade. A partir desse momento, as formas se tornam substituíveis entre si e será uma questão de indiferença qual das diversas formas o examinado responde.

A grande vantagem desse esquema é que produz estimativas de desempenho para um elenco de objetivos curriculares bastante abrangente. Para salas de aula e escolas é costumeiro produzir entre 40 e 60 diferentes medidas de objetivos curriculares. Para indivíduos, essas mesmas provas produzem 5 ou 6 medidas do domínio de conteúdos e 2 ou 3 medidas de processos cognitivos, suficientes para caracterizar seu perfil cognitivo. A segurança da prova também é resguardada com esse esquema, porque o examinado não pode prever qual das diversas formas teria que responder e, no caso de um furo na segurança da prova, seria difícil decorar as respostas de todos os 150 e 200 itens que aparecem nas diversas formas da prova. Os mesmos princípios resguardam o uso da prova em ocasiões e datas diferentes, circunstâncias praticamente inevitáveis em certas situações. O rodízio dos blocos gera cinco ou seis formas originais da mesma prova. As formas alternativas permitem que o mesmo aluno seja examinado um igual número de vezes ao longo do ano letivo, sem nunca repetir uma única pergunta. Com a cobertura mais abrangente dos conteúdos e processos cognitivos abordados no conjunto dos cadernos de prova, esse esquema evita a tendência de adaptar o ensino à prova ("ensinar para a prova"), empobrecendo o ensino.

**A primeira geração de provas com seus habituais 20 a 30 itens não permite interpretar o significado de um resultado de prova. Simplesmente não há itens em número suficiente para esclarecer esse significado. O maior número de itens obtido com a amostragem matricial permite que os resultados sejam interpretados em termos dos conteúdos e processos cognitivos específicos e genéricos dos itens encontrados em cada ponto da escala. Em vez de uma prova referenciada a normas populacionais, os resultados da escala, obtidos com a amostragem matricial, podem ser compreendidos diretamente em termos do universo de tarefas com eles relacionadas. Basta analisar os conteúdos e processos cognitivos dos itens que se encontram em torno desse mesmo ponto da escala. A amostragem matricial incorpora aos instrumentos e às técnicas de medida possibilidades de análise e de interpretação que esclarecem o verdadeiro**



significado dos resultados, resguardando o uso adequado dos instrumentos em situações aplicadas.

O mesmo esquema de rodízio de blocos assegura a comparabilidade dos resultados ano-a-ano. Blocos de itens extraídos das provas antigas devem ser reaproveitados a cada ano na elaboração das provas novas. A partir daí, a cada ano, uma certa porcentagem dos itens testados em anos anteriores seria reaproveitado para assegurar a comparabilidade dos resultados de prova, aplicando os procedimentos de calibração.

Modernas técnicas de impressão permitem a montagem automatizada dos blocos em formas alternativas de prova na hora de sua produção. As provas são impressas frente e verso em duas cores, grampeados na hora da sua impressão, seguidas de uma folha de resposta e empacotados juntos em caixas prontas para distribuição. Quando retiradas das caixas, as formas alternativas de prova já estão intercaladas em ordem, garantindo a justa distribuição dos itens pela sala de aula. Com a velocidade de uma impressora *laser*, a produção dessa nova geração de provas atende 30.000 a 100.000 examinados com prazos e custos muito atraentes.

Resumindo, a nova geração de provas deveria (a) cobrir o conteúdo considerado relevante para os diversos níveis de ensino; (b) fornecer um perfil completo do examinado em termos dos conteúdos e processos cognitivos solicitados; (c) apresentar fidedignidade suficiente para que os resultados obtidos a partir de formas alternativas da mesma prova levem às mesmas conclusões sobre o desempenho dos indivíduos; (d) ser estável o suficiente para permitir comparações de um ano para outro; (e) ter conteúdo comum relacionando provas que tratam da mesma matéria, permitindo que os resultados apresentados nos diversos níveis de ensino sejam apresentados numa escala curricular comum; (f) permitir a apresentação dos resultados numa forma interpretável que todos compreendem facilmente; e ainda (g) ser apresentado na forma de um produto de pronta entrega. Evidentemente esse tipo de medida diferenciada e consistente exige um elevado grau de técnica.

#### **9.0 Provas de lápis-e-papel e modernos bancos de itens**

Atualmente, a Fundação Carlos Chagas e a Cesgranrio desenvolvem projetos que visam à produção de provas de lápis-e-papel de alta qualidade para uso na avaliação do ensino. No entanto, a validade do uso desses instrumentos depende do grau de consistência que mantêm com determinado conteúdo curricular e tratamento pedagógico específicos. Para adaptar as provas a uma grande diversidade de currículos e objetivos de avaliação, no futuro, pretende-se colocar à disposição da comunidade modernos bancos de itens implementados no computador. O banco de itens substitui as baterias de provas padronizadas com serviços personalizados que atendem os objetivos específicos de cada um.

A partir dos itens de prova armazenados no banco de itens, novas provas de alta qualidade podem ser elaboradas sob medida em número praticamente

ilimitado. As novas provas podem ser longas ou curtas, difíceis ou fáceis, oferecer uma cobertura abrangente do currículo ou focalizar apenas algumas áreas mais restritas. Classificações de conteúdo curricular e parâmetros estatísticos catalogados juntos com os gráficos e textos de cada item permitem a escolha automatizada dos itens que melhor atendem os objetivos da prova. A calibração dos itens do banco dispensa qualquer necessidade de um teste piloto prévio com o novo instrumento. Todas suas características técnicas são conhecidas antes de sua aplicação. Esse poder de predição aplica-se tanto às características psicométricas do teste, tais como sua fidedignidade, validade, etc., quanto à calibração dos escores que representam o desempenho dos examinados. Com o reaproveitamento dos itens do banco, esses benefícios redundam em considerável economia de esforço.

Nem por isso pode-se prever todos os usos das provas de papel-e-lápis ou outros instrumentos que venham a serem produzidos a partir dos bancos de item. Constam entre suas potencialidades as finalidades de orientação (ao aconselhar, colocar, promover e certificar alunos), avaliação intrínseca ou extrínseca (ao julgar a suficiência e eficácia dos currículos, métodos pedagógicos e materiais didáticos adotados), administração escolar (ao monitorar o desempenho dos alunos em escolas, programas e delegacias de ensino), consideração das políticas públicas (quando se refere ao desempenho da população na formulação de legislação e da alocação de recursos) e pesquisa (estudos secundários das características que afetam o desempenho do aluno). Na medida em que pode enriquecer a experiência educacional e promover a aprendizagem, essa diversidade seria, naturalmente, bem-vinda.

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE TRABALHADORES-ESTUDANTES: buscando novos caminhos**

MERE ABRAMOWICZ<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A acentuada tendência que se desenha no panorama educacional brasileiro de democratização do acesso à escola com especial destaque para os cursos noturnos, não tem merecido a atenção e pesquisa por parte dos estudiosos. A escola noturna, segundo Spósito<sup>2</sup> "tem sido tratada como resíduo pelo fato de profissionais e pesquisadores considerarem a análise dos problemas da escola noturna como tema menor". Se a escola noturna não tem sido objeto de investigação, a avaliação na escola noturna apresenta ainda menos trabalhos a respeito. Pudemos constatar a precariedade de estudos sobre essa realidade, por ocasião da elaboração de nossa tese de doutorado,<sup>3</sup> em que pesquisamos como trabalhadores estudantes de uma Faculdade Particular Noturna da Capital de São Paulo vêem o processo de avaliação da aprendizagem. É justamente com

---

1 Professor Associado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo da PUC/SÃO PAULO.

2 SPÓSITO, M.P. O Ensino Superior Noturno e a democratização do Acesso à Universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP, V.6.7, 157, SET/DEZ. 1986.

3 ABRAMOWICZ, M. Tese de Doutorado: *Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade Particular Noturna vêem o processo* – "Em busca de um caminho". PUC/São Paulo, 1990.

base nesse trabalho, que fomos desafiados a pensar a avaliação da aprendizagem na escola noturna que representa uma significativa fatia do atual ensino brasileiro.

Acreditamos que uma reflexão desse tipo só seria frutífera se nascesse da prática de educador e avaliador, da práxis pedagógica, do cotidiano do ensinar e aprender. Vemos assim emergir uma inquietação que se transformou em um fruto acadêmico mas que aqui extrapola esse âmbito e vai buscar se constituir em subsídio para todos aqueles que trabalham com escola noturna.

Em minha trajetória profissional, que vai de professora alfabetizadora a docente universitária, sempre convivi com a angústia de avaliar. O cotidiano da avaliação me atraía e desafiava o tempo todo. Tendo trabalhado, por quase duas décadas, no curso noturno de uma Faculdade particular e constatando suas características, acreditamos poder, aqui, descaracterizar a especificidade do curso superior privado noturno e estender nossa reflexão ao curso noturno em geral, mostrando-o como uma resposta às demandas emergentes da sociedade atual brasileira, ainda que precária.

Em São Paulo, a escola noturna, consagrada, inicialmente, pelos ginásios estaduais, se constituiu, durante muito tempo, na única forma de continuidade de estudos, para alunos das classes trabalhadoras. Apesar de todo esse significado, o curso noturno tem sido tratado como residual, como tema menor, como "mal necessário", contrariando a proposta de democratização de acesso à educação. Nesse quadro, pouca atenção tem sido dada aos estudos sobre avaliação da aprendizagem em cursos noturnos e por isso cremos que os subsídios a serem aqui expostos, apesar de se originarem em um contexto específico, servirão para os cursos noturnos em geral, tendo em vista alguns aspectos comuns de sua clientela, composta de trabalhadores-estudantes.

O trabalho que realizamos nos permitiu caminhar para uma tentativa de construção de um novo paradigma de avaliação da aprendizagem que denominamos: crítico-humanista e que questiona alguns dos mais importantes aspectos do paradigma tradicional, ainda vigente, tecnicista. A análise dos resultados deste estudo permitiram que refletíssemos, ampla e profundamente, sobre a temática da avaliação da aprendizagem e aqui exporemos algumas de nossas conclusões e apontaremos algumas pistas para quem vai se defrontar com o desafio da avaliação.

## **AValiação E CONTROLE**

No paradigma tradicional de avaliação da aprendizagem, observamos a marca inconfundível do controle e por isso a avaliação é vista, essencialmente, como controladora. Na história da avaliação da aprendizagem essa dimensão aparece, desde os primórdios, relacionada à idéia de medir ou testar. Nas décadas iniciais do século XX se acentua esse caráter dando ao processo

avaliativo uma função instrumental. A avaliação do aprendizado, alicerçada nos princípios positivistas tem acentuado seu caráter de controle do rendimento escolar chegando ao controle do planejamento curricular.

Ao longo do tempo a avaliação da aprendizagem se revelou como um dos mais eficazes instrumentos de controle educacional. Esse controle é tão marcante e abrangente que se manifesta sob diversas facetas, desde o controle por notas e provas até o controle cognitivo. A ênfase no produto se faz presente, especialmente quando a avaliação é conotada com a nota final. Isso pressupõe uma concepção de educação com um enfoque tecnicista, por excelência. A avaliação é vista como atribuição de notas, via provas, e ganha uma dimensão de medida. Enquanto medida, objetiva e precisa, ela se volta para os resultados da aprendizagem, quantitativamente expressos. Dessa forma, os alunos são classificados sem nenhuma preocupação de interpretar e compreender o significado dessas notas.

A prática da avaliação se explicita por uma relação autoritária, conservadora, que coloca os alunos como objetos, apassivados. Esse exercício autoritário provém do poder que tem a avaliação e que permite ao professor manter a disciplina, o silêncio, a atenção dos alunos etc. Essa relação autoritária que implica poder, gera medo e a gênese desse medo está, justamente, no autoritarismo. No contexto educacional, saber é poder e o poder que advém da avaliação torna-a depositária dessa dimensão poderosa. O autoritarismo é encorajado no professor que detém o saber e o poder, e a avaliação da aprendizagem transforma-se em uma arma, em um instrumento de controle, que tudo pode.

A compreensão da avaliação como controle educacional ainda permite que percebamos mais uma dimensão: a ênfase no domínio cognitivo, expresso pelo controle dos conteúdos e a insistência na sua memorização. A face controladora da avaliação no domínio dos conteúdos se exerce através do controle do conhecimento expresso pela memorização mecânica e pela educação bancária em que o professor deposita conteúdos, "enche os educandos de conteúdos"<sup>4</sup> a serem reproduzidos e cobrados, sem que haja produção de conhecimento e criatividade. Constatamos, assim, que no paradigma tecnicista a avaliação da aprendizagem nos chega com uma ênfase no controle do processo educacional, cunhado por uma matriz epistemológica positivista.

A compreensão da avaliação como controle é tão forte que se expressa por uma ênfase no produto constituído por notas e provas e no domínio de conteúdos memorizados, depositados e cobrados. Com base em notas e provas, a prática

---

4 Freire, P. "Educação Bancária e Educação Libertadora", in Patto, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 2ª ed., 1989.



da avaliação se traduz por uma dimensão autoritária que desencadeia medo e concentra poder.

Ao tentarmos construir um novo paradigma de avaliação da aprendizagem que denominamos crítico-humanista, gostaríamos de apontar algumas pistas de como vemos o processo avaliatório, a partir de uma experiência com trabalhadores-estudantes em um curso superior noturno. Acreditamos que a avaliação não se desvincula de seu caráter controlador, mas o vemos como um controle democrático, não autoritário, entendido não como produto expresso em notas e provas, mas como um processo, que leva em conta toda a trajetória do aluno, em grande parte de suas manifestações. Assim, não pensamos exclusivamente em resultados quantitativos, mas, propomos, interpretar e compreender o significado das notas e conceitos, redimensionando-os em um enfoque qualitativo. Valorizamos esse aspecto da avaliação em sua dimensão processual extrapolando o caráter de medida.

A avaliação da aprendizagem, como controle democrático, não seria só usada classificatoriamente, nem como artifício para manter a disciplina, o silêncio, a ordem, a atenção etc. Não se enfatizaria a aquisição de conteúdos cognitivos, memorizados, reproduzidos e cobrados, bancariamente, de alunos passivos. Acreditamos em uma avaliação que parte de uma concepção de apreensão de conhecimento não estática, nem cumulativa, mas, dinâmica, contraditória e criativa. O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos, mas os constrói. Construir, criticamente, o conhecimento, propõe um ser humano consciente, autônomo, a caminho da emancipação, distanciando-se do controle coercitivo e apassivador. Assim, ao invés de um controle exclusivamente do domínio cognitivo, viabilizado pela memorização, vislumbramos uma avaliação democrática onde coexiste um pluralismo de valores e onde se mesclam aspectos afetivos e sociais, além de psico-motores.

Antevemos uma avaliação da aprendizagem que questione a relação autoritária saber-poder, transcendendo as formas de dominação que daí emergem, uma avaliação contextualizada politicamente e que por isso pressuponha a compreensão da realidade existente e sua reconstrução. Valorizamos a especificidade do curso noturno, com sua clientela, refletindo sobre seus valores, interesses, necessidades e levando em conta o significado da avaliação nesse contexto. Antevemos uma avaliação com o crivo de valores humanos, articulada com uma constelação de princípios éticos, que permitirão à avaliação se distanciar do marco de controle, possibilitando se pensar um novo sentido a lhe ser atribuído, crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador. Com essa concepção, buscamos repensar o processo de avaliação da aprendizagem, vendo-a não como "um mero instrumento técnico, uma contabilidade que refletiria o rendimento quantitativo, agindo de forma controladora e fiscalizadora. Contempla-se, aqui, uma visão, para além da tecnicista, buscando valores e princípios que fundamentam um

posicionamento político e cultural, qualitativo-interpretativo, refletindo as tendências mundiais contemporâneas na área de avaliação".<sup>5</sup>

## AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A compreensão da avaliação, enquanto processo, em contraposição à avaliação como produto, põem em evidência o conceito de participação. A temática sobre participação é de tanta atualidade que tem ocupado grande parte dos espaços de questionamento da reflexão educacional, ganhando lugar de destaque no debate público e acadêmico. Essa relevância deve-se à ênfase no processo de democratização das relações sociais na família, na escola, na sociedade, resultado da evolução sócio-econômica e política cultural que vem sofrendo nosso país na última década.

No paradigma clássico de avaliação da aprendizagem o conceito de participação aparece com uma conotação apassivada. Há muito pouca participação no processo avaliatório e ela é vista, epistemologicamente, como mera reprodução mecânica de conteúdos, via memorização. É uma participação sem diálogo, sem crítica, sem questionamento, passiva. "*Participo da avaliação, apenas respondendo ou fazendo aquilo que é pedido*", diz um aluno cujo depoimento colhemos. Constatamos que a concepção que os alunos têm de participação leva ao paradoxo de se pensar participação com uma característica compulsória, de obrigatoriedade. Os alunos, por nós ouvidos, encaram a participação como uma doação, até uma imposição, não como conquista. Para eles participar seria repetição mecânica, transbência de conhecimento já construído e meramente reproduzido. Essa participação passiva não é contextualizada nem historicizada, não é crítica, nem criativa.

"*Se participar da avaliação é responder o que se pergunta, participo*"... diz um aluno.

"*Se faço a avaliação, automaticamente, estou participando*", diz outro aluno ouvido.

No paradigma crítico-humanista que propomos, a avaliação da aprendizagem sendo vista como um processo, como algo permanente, está intimamente relacionada com o conceito de participação. Nesse sentido, a avaliação permanente pressupõe participação entendida em algumas de suas vertentes. Na ótica epistemológica, vemos a participação como um processo de construção do conhecimento. Assim, a avaliação propõe uma participação como criação permanente, uma construção junto e não um viver o construído.

5 Abramowicz, Mere. "Avaliação, tomada de decisão e políticas-subsídios para um repensar", trabalho produzido como resultado de consultoria ao Projeto IPEA "Avaliação Cognitiva - Experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta", 1993.

Pela ótica educacional a participação se viabiliza pelo diálogo e é vista como um processo ativo, crítico e criativo. Pela ótica política se avalia pensando em um processo de participação que se traduz pela qualidade política que, por sua vez, nos remete à conquista da auto-promoção, visando uma sociedade democrática. A participação faz-se não por um ato autoritário, mas pelo diálogo democrático que, buscando a transformação, se constitui em um processo dinâmico e dialógico. A participação não é imposta, mas ativa e inteira, respondendo às necessidades reais e sentidas dos sujeitos.

Ao construir e criar conhecimento, ativamente, a participação percorre os caminhos da ação-reflexão e se reveste de uma dimensão crítica que permite uma inserção contextualizada. Só uma participação ativa e crítica possibilitará vislumbrar um horizonte de uma sociedade mais justa, livre, solidária e democrática.

Propomos a avaliação como processo que tem em seu cerne a participação vista como construção do conhecimento pela via do diálogo, buscando a auto-promoção em um contexto democrático. Dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação. Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação. Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se. A avaliação se constitui, portanto, em uma participação permanente e a participação se constitui em avaliação permanente, tendo-se, dessa forma, a compreensão da avaliação, fundamentalmente, como processo.

Ao relacionar avaliação e participação propomos que todos os envolvidos no processo educacional participem, ou criando novos conhecimentos, ou definindo as reais necessidades de uma comunidade ou buscando soluções para os problemas ou transformando a realidade. Antevemos uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário. Participação na avaliação tem a marca de processo, de avaliação permanente, que se avalia e se critica para se aperfeiçoar.

## **AValiação, Afetividade e Condição Existencial do Aluno**

Não existe, praticamente, no horizonte da avaliação da aprendizagem a discussão sobre a condição existencial do aluno. Não se considera a emoção e

a afetividade que mesclam todo o processo avaliatório e o vínculo professor-aluno não é encarado como uma interação social com conotação afetiva. Não se relacionam conhecer e viver, pensar e sentir e nem se leva em conta o conhecimento como um processo de construção criativo e prazeroso.

Como vimos no paradigma clássico de avaliação da aprendizagem enfatiza-se o domínio dos conteúdos, do cognitivo com destaque para o racional. Na vertente positivista desse paradigma separa-se o emocional do cognitivo, o afetivo do intelectual. *"Poucos professores nos avaliam como um todo"*, me diz um aluno. Ao ensaiarmos a construção de um outro paradigma, crítico-humanista realçamos a relação entre avaliação e condição existencial do aluno, apontando para a face humana da avaliação. Ao longo de nosso trabalho pudemos perceber o carregamento emocional que acompanha a avaliação da aprendizagem e buscamos explicar essa articulação. Segundo uma aluna ouvida: *"Detesto ser avaliada; nem sempre o aluno está preparado emocionalmente. Deveria ter uma mudança radical. Na hora, esqueço o que estudo, dá um branco"*.

Acreditamos que é fundamental, ao pensarmos a avaliação da aprendizagem, considerar o aluno e sua condição existencial, sua especificidade pessoal, histórica e social. No depoimento de um aluno: *"A avaliação serve para inibir de tal forma que muitos se sentem sem estímulo de continuar. Deveriam procurar auxiliar o aluno a prosseguir, aumentar sua sede de saber"*. Propomos levar em conta quem é esse aluno e de que forma pensa, sente, se expressa, o que valoriza. Além do cognitivo, a avaliação da aprendizagem consideraria a relação dialética, entre o cognitivo e o afetivo, vendo o aluno como um todo indivisível que pensa e sente. Trabalharíamos *com e sobre* as vivências dos alunos sugerindo um processo que penetre profundamente nos seus significados, ideologias e valores.

Lembramo-nos de um aluno que disse: *"Tiro notas baixas porque trabalho oito horas por dia, tomo ônibus lotado, chego muito cansado à Faculdade, não tenho ânimo para nada"*. A concepção que veiculamos de avaliação procura recuperar o humano na condição existencial, valoriza o aluno como pessoa situada, com uma história, com emoções, interesses, motivações. Vemos o aluno com uma face, um nome, uma esperança, uma história a ser contada, um ser humano ativo em que o afetivo e o racional se interpenetram. A especificidade social e histórica desse aluno e que se constituiria em ponto de partida para o trabalho pedagógico e nele pontificaria a relação dialética entre o cognitivo e o afetivo a ser discutida, criticamente, pela avaliação, no espaço da escola.

É no bojo dessa discussão, que presenciamos vir à tona emoções relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem tais como o medo, a tensão, a alegria, a tristeza, a felicidade etc., que nos permitiram propor indagações, a serem levantadas, quando se avalia, tais como: O que a avaliação gera, como sentimento, no aluno? Como a afetividade e as emoções, em geral,

se expressam, no processo avaliatório? O que fica, no aluno, do processo de avaliação? Em um paradigma crítico-humanista, algumas dessas questões, além de outras, deverão ser levadas em conta ao desencadearmos o processo de avaliação da aprendizagem.

## **AValiação e Qualidade de Ensino**

Sabemos que uma das mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino. Constatamos, em nosso trabalho, ratificando o que outros autores já apontaram, um comprometimento da qualidade de ensino no curso noturno traduzido por sua desqualificação e expresso pela fragmentação e aligeiramento dos conteúdos e do ensino.

*"Não estou satisfeita com a avaliação, a maior parte dos professores nos trata como colegiais e outros como débeis mentais", diz-nos uma aluna.*

A avaliação vem imbricada com a problemática de qualidade de ensino e a constatação do seu comprometimento resulta em uma escolaridade superficial com conteúdos abreviados e resumidos. O saber, veiculado nesse contexto, é algo exterior, fragmentado e desarticulado dos conteúdos da vida cotidiana, com ênfase na memorização e não se constituindo em um ato produtivo, em criação de conhecimento. Esse aspecto é mostrado em um dos depoimentos colhidos, *"Os professores, aqui, avaliam conhecimento, mas um deles, especificamente: o grau de memorização de cada aluno. Leva-se em conta a 'decoreba'".*

Em uma visão tecnicista busca-se explicar a crise de qualidade do ensino como uma disfunção interna da escola, sem perceber o contexto mais amplo onde ela se insere que abrange do sócio-econômico ao político-cultural. *"O aluno, no processo, quase nunca é avaliado. Os professores nos vêem somente enquanto conhecedores do conteúdo",* comenta um aluno.

Em um paradigma crítico-humanista, a avaliação estaria a serviço de uma melhoria da qualidade de ensino. Seriam então levantadas questões sobre o tipo de escola noturna que temos, sua organização, seus métodos, sua visão de homem e de mundo e o que, efetivamente, queremos. Nessa discussão levar-se-ia em conta uma concepção mais abrangente de avaliação, contextualizada em estruturas sociais e institucionais. Alguns dos muitos aspectos a serem analisados seriam as condições de trabalho docente, sua formação profissional, os rumos do processo de capacitação etc. Ao articular avaliação e qualidade de ensino, vê-se a escola como um espaço de possibilidades, buscando um aperfeiçoamento da qualidade de ensino, também pela via da avaliação. Pensamos, assim, em uma avaliação enlaçada a uma qualidade de ensino cada vez melhor e dirigida a conteúdos significativos, integrados e dinâmicos que apontem para uma formação crítica e criativa.



## O PAPEL DA ESCOLA NA AVALIAÇÃO

Ao intentarmos construir um paradigma crítico-humanista vemos que a avaliação da aprendizagem não se faz isoladamente, mas incorpora uma compreensão de como o desempenho do aluno vem sendo produzido na escola. Acreditamos ser essencial, aqui, destacar o papel da escola em uma reconceptualização da avaliação da aprendizagem. Neste resgate, a escola ganha a feição de um pólo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e participativa. Prevê-se, aqui, "ouvir" as escolas em um movimento "de baixo para cima". Nesse movimento, a especificidade de cada contexto escolar deverá ser considerada. O coletivo da escola tem um papel fundamental no processo de avaliação da aprendizagem, em como ele está sendo produzido, na sala de aula, na própria escola e para além da escola.

Ao enfatizarmos o lugar de destaque da escola no processo avaliatório, traduzimos um determinado tipo de avaliação que extrapola a mera verificação do rendimento. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação que, sendo abrangente, englobaria a condição existencial do aluno, o controle democrático destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o produto além de conter, também, elementos para a tomada de decisões a nível docente e de unidade escolar. Ressaltamos, portanto, que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.

## ALINHAVANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Afinal, que avaliação seria essa, pensada a partir de um trabalho com o curso noturno, com trabalhadores-estudantes?*

Optamos por pensar a avaliação em um paradigma crítico-humanista como um processo abrangente de análise do desempenho do aluno para apoiar as decisões educacionais a serem, por ele, desencadeadas. Enquanto processo, é dinâmico, não se restringindo a um produto final, mas propõe um acompanhamento constante. Enquanto abrangente, leva em conta diversas dimensões do desempenho discente, como a condição existencial do aluno, seu pensar e sentir, sua racionalidade e sua emoção, transcendendo a mera contabilidade das notas e provas. Enquanto processo de análise, compreende estudo, pesquisa e compreensão do fenômeno a ser focalizado.

Essa avaliação, diversificada em seu instrumental e evidências, extrapola o controle autoritário da avaliação tradicional e propõe um controle democrático. Esse controle não se faz pelo domínio exclusivo dos conteúdos, sob a ótica cognitiva e pela reprodução e memorização de conhecimentos, mas se traduz por uma avaliação crítica, contextualizada social e politicamente que vê o aluno como um sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, criativo,

dinâmico, autônomo, a caminho da emancipação. Nessa ótica de avaliação da aprendizagem, a participação tem papel importante, pois o aluno é ativo participe do processo, construindo seu conhecimento através do diálogo, fundamental nessa concepção. A avaliação subsidiaria a melhoria da qualidade de ensino, enfrentando a desqualificação dos cursos noturnos. Nessa proposta crítico-humanista, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo cooperativo em que o coletivo da escola protagoniza um dos papéis principais.

Ao reunir, à semelhança de um caleidoscópio, algumas de suas múltiplas facetas, discutiremos a avaliação a partir de dimensões como: processo e produto; cognitiva e afetiva; somativa-formativa e diagnóstica; cooperativa; política; diversificada, dialógica etc. Isso significa um processo essencialmente democrático, participativo, crítico, criativo, emancipatório e transformador.

Acreditamos que buscamos aqui desenvolver um trabalho crítico onde sentimos não ser possível pensar em um processo de avaliação da aprendizagem descolado e desencarnado de condições estruturais mais amplas que aprendam as contradições da realidade. Percebemos a necessidade de uma crítica permanente para aprender, que estimule uma participação ativa em um processo permanente de avaliação. A avaliação se constitui em uma janela, através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa e cremos que, apesar de seu importante papel, não poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional. Sabendo que em uma sociedade democrática a avaliação não é a única base de decisão, acreditamos que ela deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas que criem condições de se prover uma melhoria da qualidade de ensino.

A reflexão que aqui desenvolvemos sobre avaliação da aprendizagem em curso noturno permanece aberta, provocativa, inacabada e desafiadora com a força educativa que tem o próprio processo avaliativo.<sup>6</sup>

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna vêem o processo – em busca de um caminho. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 1990.

ABRAMOWICZ, M. Relatório Final: Avaliação, Tomada de Decisão e Políticas Públicas: subsídios para um repensar. Projeto "Avaliação Cognitiva: experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta". IPEA – Nações Unidas, 1993.

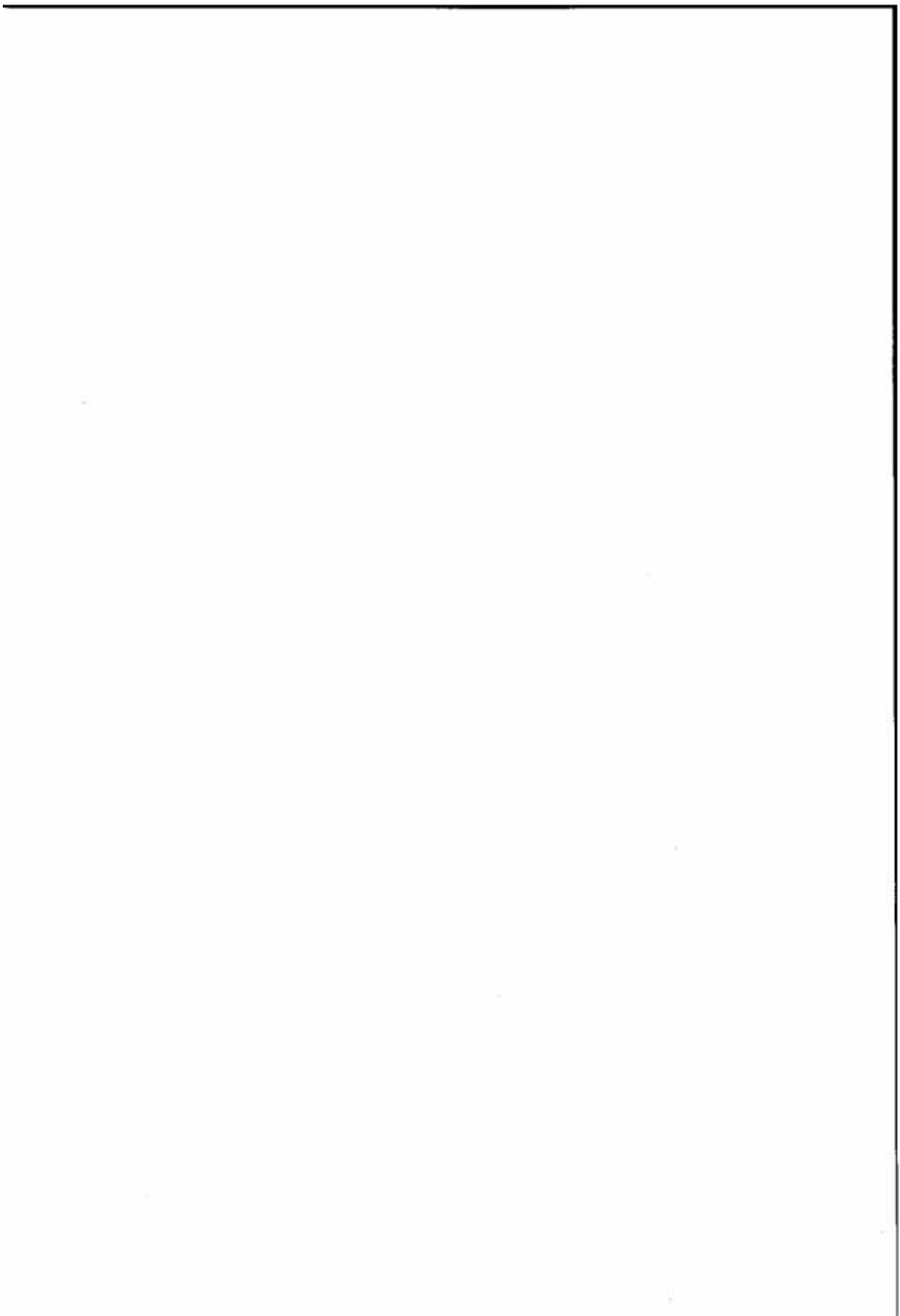
6 Arroyo, M. "Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural", in *Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte, FAE, IRHSP, 1987.

ARROYO, M. "Avaliação de Programas de Capacitação de Profissionais para a educação rural", in **Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação**. Belo Horizonte, FAE, IRHJP, 1987.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983.

GOLDBERG, M.A.; SOUZA, C.P. **Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios**. São Paulo, EPU, 1982.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo, Cortez AA, 1988.



# **AVALIAÇÃO DE CONCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA DE CRIANÇAS: a alfabetização na pré-escola**

**SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE<sup>1</sup>  
MARA SÍLVIA ANDRÉ EWBANK<sup>2</sup>**

A educação pré-escolar tem se constituído como uma área de grande importância, recebendo uma atenção crescente tanto de pesquisadores quanto de educadores das diversas esferas, seja federal, estadual e, principalmente, municipal. Em nosso meio, a partir dos anos 70, vários trabalhos foram publicados analisando a Pré-Escola nos seus diversos ângulos. Entre eles citam-se Patto (1973), Souza (1979), Campos (1979), Campos, Patto e Mucci (1981), Kramer (1982), Rosenberg, Campos e Pinto (1985), Kishimoto (1986, 1988) e Weisz (1988).

Apesar dessa aparente diversidade, é consenso entre os autores a interpretação segundo a qual a Pré-Escola surgiu com uma perspectiva assistencialista, como uma saída alternativa para resolver alguns problemas sociais, já caracterizados como conseqüências da revolução industrial, inicialmente na Europa no século XIX e, posteriormente, nos países do terceiro mundo. Tais problemas referem-se basicamente à inserção da mulher e dos menores no mercado de trabalho e às migrações internas da população rural para o ambiente urbano. Segundo Souza (1979), "a primeira revolução industrial, que tantas crueldades cometeu contra o trabalhador, escravizando-o à máquina de maneira impiedosa e desumana, não poupou as crianças que, sendo mão de obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas maciçamente nas fábricas e nas minas

---

1 Do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

2 Da Secretaria Municipal de Educação de Franca (SP).



de carvão... trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, nas condições mais anti-higiênicas que se possa imaginar e, não raro, sob a pancadaria dos feitores, para que não dormissem, nem cedessem à distração" (pág. 1). No mesmo sentido, Campos (1988) sugere que a preocupação atual com as crianças pobres tem suas raízes no quadro do capitalismo, "processadas pela industrialização, urbanização e migração, que levaram grandes contingentes da população a se concentrarem nos centros urbanos, onde a insuficiente oferta de empregos, pequena remuneração e a falta de serviços públicos de saúde e educação terminaram por comprometer as condições de vida destas famílias e das crianças" (pág. 22).

Num excelente trabalho sobre a história da Pré-Escola em São Paulo, Kishimoto (1986) descreve que desde a sua origem, a educação pré-escolar não privilegiou a população de modo geral, mas a elite cultural e econômica do país. Os primeiros jardins de infância instalados no final do império destinavam-se à população mais abastada, mantidas por congregações religiosas, em paróquias ou colégios, com uma tendência alfabetizante. Apesar do primeiro jardim de infância oficial instalado em São Paulo (1986, na Escola Normal Caetano de Campos) também seguir a mesma orientação, tal empreendimento não foi prioridade nas políticas educacionais que se seguiram, sendo que somente quatro décadas após (1935) a Prefeitura de São Paulo retomou a iniciativa, porém através dos Parques Infantis, de caráter nitidamente assistencialista. Tal processo fez com que aqui também se reproduzisse a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro: para os filhos dos operários, uma pré-escola maternal-assistencialista; para a elite, o jardim da infância, inicialmente de inspiração froebeliana, de caráter marcadamente educacional.

Nos anos 70, surge a idéia da educação compensatória, que Kishimoto aponta como mais um exemplo de discriminação das crianças pobres. Tal proposta ainda permeia amplamente projetos oficiais. Segundo Patto (1983), com a mudança do modelo econômico brasileiro, naquela década, de um modelo de substituição de importações para a internacionalização do mercado interno, os sucessivos governos passaram a se preocupar com a educação escolar da classe trabalhadora, visto que era necessário qualificar a força de trabalho, aumentando a oferta de vagas na escola e reduzindo o fracasso. "A partir do momento em que ficou patente a incapacidade da escola primária cumprir o seu papel... configurou-se a busca de solução para as dificuldades do ensino primário no ensino pré-primário. De outro lado, a absorção crescente da força de trabalho feminina tornou o atendimento da criança de 0 a 6 anos imperativo à reprodução da nova ordem" (Patto, 1983, pág. 41).

Assim, grande parte dos projetos da Pré-Escola passaram a assumir o objetivo de compensar as "deficiências" que as crianças pobres apresentavam no início de sua escolaridade. Tal concepção também foi assumida pelos órgãos oficiais, como o Serviço de Educação Pré-Escolar do Estado de São Paulo, com a multiplicação de publicações e cursos para os professores da rede, objetivando

a discussão "em torno da Alfabetização na Pré-Escola e das formas de viabilizar a superação das altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau" (SE/CENP, 1988, pág. 6).

Apesar das inúmeras críticas feitas às concepções compensatórias na Pré-Escola, não se pode negar que esta representou um avanço em relação à Pré-Escola puramente assistencialista, cujas raízes encontram-se na escola maternal francesa. Além disto, tal discussão trouxe em seu bojo a questão da Alfabetização na Pré-Escola que tanta polêmica e discussão causou: afinal, seria ou não função da Pré-Escola alfabetizar?

### A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Sem dúvida, tal questão foi colocada, em parte, devido à histórica incapacidade da escola pública cumprir este objetivo — alfabetizar — principalmente para os setores mais pobres da população. Neste sentido, a concepção compensatória, pela sua própria natureza, ao colocar o principal determinante das dificuldades na própria criança, possibilitou, quase que linearmente, que a Pré-Escola passasse a ser vista como a solução ideal: preparar a criança para o início da Alfabetização propriamente dita, a qual deve ocorrer somente na 1ª série.

Kramer e Abramovay (1985), por outro lado, apontam que a polêmica Alfabetização-Pré-Escola instalou-se quando as famílias das classes populares iniciaram o processo de reivindicação de melhores condições educacionais, ou seja, tal exigência seria, em parte, resultado de uma ampliação do nível de consciência desses setores com relação às dificuldades das crianças na primeira série. A possibilidade do trabalho pedagógico relacionado com a Alfabetização ser iniciado na Pré-Escola, passou a ser vista como a alternativa correta (talvez única) para se evitar a exclusão posterior da criança do 1º grau.

Deve-se ressaltar que vários autores têm defendido idéias semelhantes, demonstrando que Pré-Escola relaciona-se positivamente com a melhora de desempenho no ensino de primeiro grau. Sá (1982) demonstrou diferenças estatisticamente significantes a favor das crianças que freqüentaram a Pré, em provas de rendimento escolar, nas 1ª e 2ª séries. A mesma autora (Sá, 1984) também observou diferenças significativas em provas de leitura, sugerindo que a Pré-Escola é um dos fatores que podem influenciar o rendimento escolar de crianças de nível sócio-econômico baixo, até a 5ª série. Dados semelhantes são descritos por Filp et.al. (1984), com relação à leitura, escrita e Matemática, no final do 1º ano básico, para crianças de nível médio-baixo, em escolas chilenas.

Enfatizando ainda a questão da Alfabetização, Kramer e Abramovay (1985), em artigo bastante conhecido, defenderam a necessidade de se alfabetizar na Pré-Escola. Segundo as autoras, caberia à Pré-Escola garantir a compreensão, por parte da criança, do que é leitura e escrita e favorecer sua auto-confiança na capacidade de aprender a ler e a escrever. Por sua vez, Lobo

(1980), em trabalho pouco difundido, chegou a formular objetivos específicos para o ensino da língua materna na Pré-Escola nas áreas afetiva (relacionados com as habilidades lingüísticas), cognitiva (relacionados com o desempenho lingüístico) e psicomotor (habilidades necessárias para a aquisição da leitura/escrita).

Por outro lado, ainda nos anos oitenta, surgiram também as primeiras pesquisas que, embora sem questionar a importância da Pré-Escola, começaram a demonstrar que a relação desta com o desempenho escolar nas primeiras séries, não é tão linear quanto se imaginava, sendo que tal desempenho dependeria de outros fatores. Neste sentido, cita-se a importante pesquisa de Lima (1983). Segundo a autora, no Município do Rio de Janeiro, a Pré-Escola passou a ter grande importância, a partir de 1975, como forma de resolver o problema do fracasso escolar, o que levou a Secretaria de Educação Municipal a expandir o atendimento através de classes anexas às 1<sup>as</sup> séries. Entretanto, os dados posteriores da mesma Secretaria mostraram que os índices de repetência nas 1<sup>as</sup> séries continuaram alarmantes. Na pesquisa, a autora observou, durante um ano, duas classes de 1<sup>a</sup> série com crianças que cursaram e não cursaram a classe de Pré-Escola, constatando que tal frequência pouco influenciou o desempenho na 1<sup>a</sup> série, embora os professores continuassem exaltando a importância da Pré-Escola.

Ainda segundo a autora, o rendimento na 1<sup>a</sup> série, expresso pelos índices de aprovação/reprovação, está mais relacionado com a forma como a prática pedagógica é efetuada, do que à mera frequência à Pré-Escola. Tais resultados, no que se relacionam com a Pré-Escola, são explicados pela autora por dois fatores: a) inadequação dos conteúdos e atividades desenvolvidas nas classes de Pré-Escola; b) pouco preparo dos professores para viabilizar propostas educacionais. A autora ainda observou que a Pré-Escola favoreceu a adaptação da criança em ambiente escolar (em termos de nível de comunicação com os colegas), mas a solução do fracasso escolar parece não depender da Pré-Escola, dado que tal fenômeno tem origem na natureza classista e discriminadora da sociedade e da escola. Além disto, a qualidade docente parece ser o fator básico para o desempenho escolar, tendo um peso maior do que as chamadas práticas modernas.

Tal pesquisa é importante na medida em que contribui para compreender que a questão Alfabetização x Pré-Escola depende fundamentalmente das concepções sobre Alfabetização, subjacentes ao trabalho pedagógico que se realiza, seja no 1<sup>o</sup> grau, seja na Pré-Escola. Isto sugere a análise da questão das diferentes concepções sobre a Alfabetização escolar.

## **CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR**

Quando se comparam os trabalhos e pesquisas sobre a Alfabetização escolar nos últimos 15 anos, observam-se profundas mudanças em termos de

orientação teórica (envolvendo os próprios conceitos de leitura e escrita) e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Sem dúvida, trata-se de uma área onde ocorreu uma verdadeira revolução conceitual.

Leite (1992) tem defendido que, em função dessas mudanças, é possível, para efeito de análise, identificarem-se dois grandes modelos de Alfabetização escolar: um modelo considerado tradicional e um outro, que ainda está sendo construído, considerado funcional.

Tradicionalmente, a "Alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 1985). Ou seja, o modelo tradicional desenvolveu-se a partir do pressuposto de que a linguagem escrita é uma mera representação dos sons da linguagem oral. Alfabetizar, portanto, seria possibilitar ao indivíduo domínio desse código.

Como exemplo deste modelo, o documento "Subsídios para a implantação do guia curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau", distribuído pela CENP (1981)<sup>3</sup>, assim caracterizava o processo de Alfabetização escolar: previa que o trabalho pedagógico nas séries iniciais fosse realizado através das cartilhas, iniciando-se pelas vogais isoladas e seguindo-se com as famílias silábicas; não considerava as variações lingüísticas, assumindo claramente que as crianças de nível sócio-econômico inferior participam de uma cultura com vocabulário pobre e incorreto; infantilizava os procedimentos de apresentação dos conteúdos ortográficos, muitas vezes distorcendo-os; confundia os conceitos de grafema e fonema; entendia, enfim, a linguagem escrita como espelho da linguagem oral. Crítica a este material foi elaborada por Rodrigues (1985).

Alguns dos subprodutos pedagógicos deste modelo tradicional foram a grande preocupação com os erros ortográficos (ênfase no domínio formal da escrita), a utilização da cartilha como instrumento básico do processo, o uso de atividades freqüentemente descontextualizadas e não-funcionais (arbitrárias, em relação aos usos sociais da escrita). Mas, para o tema em questão, uma das maiores conseqüências foi que a Pré-Escola passou a ser vista com a função de preparar as crianças para enfrentarem, com certa garantia de sucesso, o ensino de 1º grau (Assis, 1989). Tal concepção teve como precursores inúmeros autores que, nas décadas de 50/60, utilizando o conceito de Prontidão para a Alfabetização, enfocavam a importância das chamadas habilidades básicas, consideradas pré-requisitos para o processo (Leite, 1992, pág. 22). Defendia-se, na época, o conceito de Prontidão, entendido como o momento ótimo do desenvolvimento das funções básicas para o início do processo de Alfabetização (Poppovic, 1968).

---

3 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, responsável pela orientação pedagógica do ensino na rede estadual.



Deve-se ressaltar que vestígios dessas concepções ainda são encontrados em muitas escolas. Duran (1988), analisando as representações dos professores sobre as próprias práticas de Alfabetização, observou que quase a totalidade das docentes entrevistadas apontou que a principal função da Pré-Escola é preparar a criança para a Alfabetização, enfatizando o conceito de Prontidão, representado pelas habilidades sensoriais.

Pode-se supor que uma série de fatores vem contribuindo para a superação do chamado modelo tradicional de Alfabetização. Os próprios progressos observados nas pesquisas e teorias psicológicas e lingüísticas vêm exercendo, certamente, um papel transformador fundamental neste processo. No entanto, é necessário situar uma questão pouco abordada nos textos recentes sobre Alfabetização escolar: as rápidas mudanças sócio-econômicas ocorridas nas últimas décadas têm colocado em questão o trabalho educacional da escola como um todo, inclusive a Alfabetização. Ou seja, enquanto as relações sociais, principalmente as de produção, centravam-se basicamente na linguagem oral para a grande massa dos trabalhadores, o modelo tradicional de Alfabetização cumpriu sua função, na medida que pouco era exigido além da mera habilidade de codificar/decodificar (exceto, obviamente, para a elite econômica e cultural). Entretanto, numa sociedade em que as relações sociais tornam-se cada vez mais complexas, exigindo do cidadão novas habilidades, como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que outras exigências fossem apresentadas ao sistema educacional.

A grande crítica que se faz, hoje, ao modelo tradicional, é que o mesmo não forma o cidadão como leitor/produtor de texto competente. Nesta perspectiva, não se trata de julgar o modelo tradicional como bom ou ruim "per se", mas de reconhecer a sua inadequação para a formação do cidadão que deve atuar criticamente na sociedade contemporânea.

Assim, um modelo funcional de Alfabetização assume como pressuposto que a correspondência grafema-fonema é condição necessária mas não suficiente para formar o leitor/produtor de texto. Nesta perspectiva, o processo de Alfabetização escolar deve, desde o início, possibilitar ao aluno perceber o caráter simbólico da escrita (instrumento para transmitir idéias, emoções, impressões, relatos etc.) além de identificar e habilitar-se nos seus usos sociais.

É interessante observar que, em 1991, a mesma CENP publicou o documento denominado "Proposta curricular para o ensino de primeiro grau", totalmente contrastante com aquele inicial, publicado apenas uma década antes. Neste, os objetivos do Ciclo Básico, em síntese, estão direcionados para a compreensão da estrutura alfabética do sistema de escrita, leitura e produção de diferentes tipos de textos, além do domínio das convenções fixas e externas ao sistema de representação da linguagem escrita. Ressalte-se que o domínio das convenções ortográficas, que no modelo tradicional representava a preocupação central, agora passa a ser entendido como uma questão importante mas não prioritária no início do processo de Alfabetização escolar, subordinan-



do-se à compreensão do caráter simbólico da escrita e aos seus usos sociais. Isto, no entanto, não significa que a concepção funcional desconsidere a chamada norma culta. Porém, o domínio da escrita convencional deverá ser desenvolvido a partir da relação funcional e contextualizada entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (escrita), relação esta mediada, em sala de aula, pelo professor e pelas demais crianças.

Em síntese, para a concepção funcional, o indivíduo alfabetizado é o que compreende o que lê e sabe expressar-se tanto por escrito quanto oralmente. Neste sentido, uma das principais características deste modelo refere-se ao fato de se assumir, como ponto de partida, os padrões de linguagem oral e escrita que a própria criança traz para a escola, desenvolvendo, a partir daí, a consciência sobre as variações dialetais e a percepção da necessidade do domínio da norma padrão.

Pedagogicamente, o texto passa a ser visto como o ponto de partida e de chegada do processo de Alfabetização, entendido como "todo o trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente, dentro de uma determinada situação discursiva" (CENP, 1991, pág. 18). Neste sentido, uma proposta pedagógica nesta direção, como consequência, deve, desde o início, colocar o aluno em contacto com a escrita da maneira como ela é utilizada socialmente, ou seja, através de textos (logicamente acessíveis à criança). Igualmente deve possibilitar continuamente ao aluno a possibilidade de exercitar os seus textos (obviamente, como ele os representa no momento).

Neste quadro de referências, deve-se ressaltar a grande contribuição apresentada pela Psicologia, onde se destacam os trabalhos de Luria (1988) e Ferreiro e Teberosky (1986), além de inúmeros autores da Linguística e áreas afins. Soares (1985), neste sentido, demonstrou que o processo de Alfabetização é de natureza complexa e multifacetada, dependendo da contribuição de diversas áreas de conhecimento.

Os efeitos dessas novas idéias e concepções no desenvolvimento das práticas pedagógicas tem sido evidente. Isto pode ser notado através dos documentos oficiais dos diversos órgãos centrais da estrutura educacional, bem como pela direção que a pesquisa vem tomando na área, nos últimos anos. Com relação à Pré-Escola, não poderia ser diferente: se a ênfase do processo de Alfabetização passa a ser descoberta (pela criança) do caráter simbólico da escrita bem como seus usos sociais, conclui-se que tal processo não se inicia na escola, mas a partir do momento em que a criança começa a ter experiências concretas com a escrita em seu ambiente social. Assim, pode-se supor que, dependendo da quantidade e qualidade dessas experiências, as crianças chegarão à escola com determinadas e diferentes concepções sobre leitura e escrita. Cabe à escola, seja no Ciclo Básico Inicial ou na Pré-Escola, dar continuidade e implementar este processo "natural e verdadeiro" de relação com a escrita, que já vinha ocorrendo com a criança anteriormente.

Portanto, num modelo funcional, não se coloca mais a questão se a Pré-Escola deve ou não alfabetizar. Reconhece-se que a Alfabetização, que já vinha ocorrendo assistematicamente, deve ser assumida e implementada na escola, independente da série de ingresso da criança.

Pesquisas recentes têm abordado tal questão. Beer (1990), em trabalho com crianças da Pré-Escola, concluiu que a aquisição da leitura e escrita pode ser iniciada antes da Alfabetização formal; observou que as crianças compreendem a natureza da escrita, sendo suas produções coerentes com suas concepções. Rosa (1991), trabalhando com crianças de 1ª série, concluiu que mesmo aquelas de classes menos favorecidas são bem sucedidas na Alfabetização, desde que tenham contacto com a língua escrita em situações funcionais de aprendizagem. Santos (1990), por sua vez, propõe várias recomendações para o processo de Alfabetização, como: pautar o trabalho a partir das vivências dos alunos; priorizar a ação das crianças e as interações professor x aluno x aluno x processo; expor as crianças a materiais escritos variados e a circunstâncias do real; aproveitar as sugestões dos alunos.

Diante do exposto, pode-se concluir que já não tem sentido, pelo menos em termos de Alfabetização, falar em PRÉ-ESCOLA como a escola que prepara o aluno para um processo que será iniciado posteriormente. Na realidade, o próprio termo parece inadequado. É necessário pensar a Pré-Escola como parte de um processo educacional único, respeitadas, evidentemente, as características das crianças. Aliás, é o que propõem algumas pesquisas, como as de Marson (1989) e Diniz (1991): analisar a Pré-Escola como um micro-sistema componente do sistema de 1º grau, do qual deve ser parte integrante, possibilitando mais tempo de escolaridade.

Restam, no entanto, algumas questões a serem comentadas.

## **AS CONSEQUÊNCIAS DO MODELO TRADICIONAL NA PRÉ-ESCOLA**

O objetivo do presente trabalho é demonstrar que uma proposta pedagógica, na área de Alfabetização, a ser desenvolvida na Pré-Escola, só pode ser analisada ou avaliada em função das concepções sobre leitura e escrita subjacentes. No entanto, mais do que isto, dados disponíveis de pesquisas permitem argumentar que, numa perspectiva de formação do aluno leitor/produtor de textos, a utilização do modelo tradicional tende a ser efetivamente prejudicial e, até mesmo, tornar-se um obstáculo impeditivo para tal objetivo.

Além da pesquisa de Lima (1983), já comentada, cujos resultados sugerem a interpretação descrita, será apresentada e analisada, com mais detalhes, a recente pesquisa de Ewbank (1994), cujos dados claramente suportam a relação acima apresentada.

## **Os objetivos da pesquisa**

Envolvida com a questão da Alfabetização e, especificamente, com a Pré-Escola na sua região, Ewbank realizou uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os possíveis efeitos do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da rede municipal de Educação Infantil de Franca (SP), em função das alterações desejáveis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Comparou o desempenho de crianças, no início do Ciclo Básico Iniciante, que tinham freqüentado uma Pré-Escola segundo os modelos considerados tradicional e funcional. Comparou-os também com o desempenho de crianças, de nível sócio-econômico-cultural semelhante, que não tinham freqüentado classes de Pré-Escola antes do CBI.

## **Os sujeitos envolvidos**

Participaram da pesquisa nove professoras da rede municipal, todas com classes de Pré-Escola, divididas posteriormente em dois grupos: as que apresentavam desempenho de acordo com o modelo de Alfabetização considerado tradicional e as que apresentavam desempenho segundo o modelo considerado funcional. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com as professoras, onde se buscaram informações a respeito de suas concepções sobre leitura e escrita, o papel da Pré-Escola, descrição dos objetivos e atividades do trabalho pedagógico etc.; além disto, foram realizadas sessões de observação nas salas de aula, quando foram descritas as atividades desenvolvidas, a organização da classe, as interações professora x aluno x aluno etc. A partir desses dois conjuntos de dados e, utilizando critérios baseados na literatura que permitissem identificar práticas pedagógicas consideradas tradicionais ou funcionais (no trabalho original tais critérios estão clarificados), a autora identificou aquelas docentes que melhor exemplificaram os dois modelos considerados (apenas os desempenhos de duas professoras foram considerados de acordo com o modelo funcional).

Por outro lado, participaram 90 crianças, todas na faixa dos 7 anos, igualmente divididas quanto a sexo e de nível sócio-econômico-cultural semelhante (identificado pela profissão e escolaridade dos pais). As crianças foram organizadas em 3 grupos de 30 cada (15 meninos e 15 meninas), nas seguintes condições:

- o grupo 1 -G1- era formado por crianças que freqüentaram classes de Pré-Escola municipal cujo trabalho das professoras foi considerado segundo o modelo tradicional de Alfabetização;
- o grupo 2 -G2- era formado por crianças que freqüentaram classes de Pré-Escola municipal cujas professoras demonstravam um desempenho considerado segundo o modelo funcional;
- o grupo 3 -G3- era formado por crianças que não haviam freqüentado classes de Pré-Escola.

### **O instrumento de avaliação utilizado**

As crianças foram avaliadas individualmente, no início do CB 1, através do Instrumento de Avaliação da Escrita<sup>4</sup>, baseado em Leite (1990) e Goes (1984). O referido instrumento era composto por 57 itens, distribuídos em três partes. Segue-se uma síntese dos objetivos avaliados em cada item.

#### **Parte I – formada por 20 itens**

Os itens de 1 a 9 avaliavam vários aspectos da escrita, a partir do ditado e leitura de quatro palavras de mesmo referencial semântico (as palavras eram brigadeiro, coxinha, suco e pão), a saber:

- item 1 – *utilização de rabiscos ou garatujas;*
- item 2 – *utilização de sinais que correspondem a letras;*
- item 3 – *utilização de desenhos na escrita;*
- item 4 – *utilização de letras ou sinais numa mesma ordem;*
- item 5 – *utilização de um número constante de sinais ou letras, por palavra;*
- item 6 – *utilização predominantemente de letras do próprio nome;*
- item 7 – *utilização de um sinal, letra ou grupo de letras por emissão sonora;*
- item 8 – *utilização de letras com valor sonoro estável;*
- item 9 – *reprodução da estrutura da palavra, independente de erro ortográfico.*

Os itens de 10 a 20 avaliavam também diversos aspectos da escrita, através do ditado e leitura de uma frase (o gato come pão), a saber:

- item 10 – *escrita da esquerda para a direita;*
- item 11 – *utilização predominantemente de letras do próprio nome;*
- item 12 – *utilização de letras com valor sonoro estável;*
- item 13 – *escrita respeitando os espaços entre as palavras;*
- item 14 – *representação de cada substantivo;*
- item 15 – *representação do verbo;*

---

4 O referido instrumento, do item 1 ao 31, foi planejado e desenvolvido pelos educadores da rede de ensino estadual, que atuavam como coordenadores no Projeto de Alfabetização da Divisão Regional de Ensino de Campinas, em 1990.

- item 16 –representação do artigo;
- item 17 –escrita da palavra "pão" semelhante à escrita para os itens 1 a 9;
- item 18 –leitura com reprodução da frase;
- item 19 –leitura "palavra por palavra" (aos solavancos);
- item 20 –verbalização da palavra "gato", dividindo-a em emissões sonoras.

**Parte II – composta por 11 itens, avaliando os seguintes aspectos:**

- item 21 –escrita do próprio nome;
- item 22 –superação do realismo nominal (independência entre o tamanho da palavra e as características do objeto significado);
- item 23 –verbalização de palavra iniciada por determinado som;
- item 24 –verbalização de palavra terminada por determinado som (rima);
- item 25 –escrita de palavras explicando o significado;
- item 26 –cópia de frase;
- item 27 –identificação de letras em um texto;
- item 28 –identificação de palavras em um texto;
- item 29 –reprodução oral de uma história;
- item 30 –produção oral do final de uma história;
- item 31 –composição de um texto por escrito, a partir de desenho elaborado pela própria criança.

**Parte III – avaliava as seguintes opções metalingüísticas:**

- item 32 –identificação de número, letra, palavra e frase (ou texto);
- item 33 ao item 57 – identificação dos seguintes portadores de textos, incluindo função: conta d'água, conta de luz, convite de casamento, instrução de jogo, saquinho de leite, lista telefônica, receita de bolo, rótulo de leite em pó, folheto de oração, dicionário, mapa, carnê de pagamento, cheque, cartaz de propaganda, sinais de trânsito, bula de remédio, caixa de remédio, receita médica, gibi, jornal, livro de história, palavras cruzadas, carta, telegrama e bilhete.

Havia três critérios gerais de avaliação das respostas: SIM, NÃO e PARCIAL, em função do desempenho demonstrado pela criança no conteúdo avaliado. Porém, em cada item, havia critérios de avaliação específicos para cada um dos três critérios gerais.



## Resultados

A Tabela 1 apresenta as porcentagens gerais dos três grupos, em cada uma das categorias de avaliação, em todos os 57 itens do instrumento utilizado.

Tabela 1 – Porcentagens médias gerais (item 1 ao 57), das categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

|         | GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 |
|---------|---------|---------|---------|
| SIM     | 42      | 66      | 62      |
| NÃO     | 51      | 31      | 36      |
| PARCIAL | 8       | 3       | 2       |

Observa-se que a maior porcentagem da categoria SIM, encontra-se em G2 (modelo funcional). Porém, o que mais se destaca é que o G3 (alunos sem Pré) apresenta índice bem superior ao G1 (modelo tradicional) e ligeiramente inferior ao G2. Relação semelhante, porém inversa, ocorreu com as porcentagens da categoria NÃO.

Para efeito de mais esclarecimentos, serão apresentados os dados, separando-se, porém, os resultados dos itens 1 a 32 (aspectos relacionados com a leitura e escrita) e do 33 ao 57 (aspectos metalingüísticos), nas Tabelas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 2 – Porcentagens médias gerais, do item 1 a 32, das categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

|         | GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 |
|---------|---------|---------|---------|
| SIM     | 50      | 62      | 50      |
| NÃO     | 37      | 31      | 44      |
| PARCIAL | 13      | 6       | 6       |

Tabela 3 – Porcentagens médias gerais, do item 33 a 57, nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

|         | GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 |
|---------|---------|---------|---------|
| SIM     | 39      | 68      | 67      |
| NÃO     | 57      | 29      | 33      |
| PARCIAL | 4       | 2       | --      |

Na Tabela 2, observa-se novamente a superioridade do G2 (modelo funcional) na categoria SIM e os mesmos índices nos G1 e G3. Porém na categoria NÃO, G3 apresentou o maior índice. Entretanto, na Tabela 3, cujos dados referem-se às noções metalingüísticas e familiaridade com textos, o G3 (sem Pré-Escola) apresenta índices na categoria SIM bem superiores ao G1 (modelo tradicional) e ligeiramente inferior ao G2 (modelo funcional).

No trabalho original, a autora apresenta dados dos três grupos, por categoria, em cada um dos 57 itens avaliados. De modo geral, a tendência dos resultados permanece a mesma com relação à categoria SIM: o G2 com as maiores porcentagens, seguindo-se o G3 e finalmente o G1.

Dos itens 1 a 32, o G1 foi nitidamente superior ao G3 na categoria SIM, apenas nos seguintes itens:

- item 2 - *utilização de sinais que correspondem a letras;*
- item 6 e 11 - *utilização predominante de letras do próprio nome;*
- itens 23 e 24 - *verbalizar palavras iniciadas/terminadas por determinado som;*
- item 26 - *cópia;*
- item 27 - *identificar letras conhecidas num texto.*

Observava-se que o G1 apresentou desempenho superior ao G3 em itens que avaliaram especificamente habilidades muito valorizadas nas práticas tradicionais de Alfabetização: cópia de palavras, cópia do próprio nome, memorização de letras e discriminação auditiva; daí se compreende os resultados superiores do G1 nos itens acima. Porém, em itens como o 25 (escrita de palavras com significado), o 29 (reprodução oral de história) e o 32 (produção de texto), o G3 foi bem superior ao G1.

Também é espantoso observar os resultados da categoria SIM com relação aos itens 33 a 57. Dentre os 20 portadores de textos analisados, o G1 apresentou resultados bem superiores ao G3 apenas com relação aos portadores conta de luz (34), lista telefônica (38), folheto de oração (41), jornal (52) e livro de história (53).

### **ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: UMA QUESTÃO INDISCUTÍVEL?**

Tendo em vista a compreensão da natureza alfabética da escrita, bem como a importância da leitura e produção de textos, princípios sobre os quais o instrumento de avaliação utilizado por Ewbank foi desenvolvido, esperava-se que G2 (modelo funcional) apresentasse desempenho superior aos demais grupos, fato realmente observado. Mas o que efetivamente espantou foi a superioridade do G3 (sem Pré-Escola) em relação ao G1 (modelo tradicional) e sua pequena distância do G2. Afinal, poder-se-ia supor que crianças na Pré-Escola, mesmo submetidas a práticas pedagógicas consideradas

tradicionais, apresentariam desempenho melhor que o das crianças que não frequentaram a Pré-Escola.

Obviamente, não se está propondo a extinção da Pré-Escola nem defendendo que a mesma não deva envolver-se com a questão da Alfabetização. Tal conclusão seria, no mínimo, ingênua. No entanto, os dados aqui apresentados permitem afirmar que, diante da pergunta – a Pré-Escola deve alfabetizar? – a resposta parece ser: depende. Os estudos sugerem que interromper o processo "natural" de relação criança x escrita, que se desenvolve antes da vida escolar, com uma escolarização (Pré-Escola) calcada no modelo considerado tradicional de Alfabetização, parece ser desastroso, pelo menos para as habilidades de leitura e escrita. Tal relação torna-se mais efetiva para as crianças de nível sócio-cultural mais carente, para as quais a escola representa um fator educacional muito mais importante. Por outro lado, não se está falando de algo irreversível; ou seja, se uma criança que passou por tal experiência tiver a sorte de encontrar posteriormente professores que atuem numa perspectiva funcional, terá plenas condições de superar o "atraso" causado no início do processo.

Mas a questão deve ser analisada em termos mais amplos bem como as alternativas para sua solução. O modelo funcional, cujo objetivo é formar o leitor/produtor de texto competente, exige que o trabalho pedagógico na Alfabetização desenvolva-se como um todo, de forma coerente, a partir do início da escolarização, seja no CB I ou, de preferência, na Pré-Escola, até a última série abrangida pela escola. Leite (1992) tem proposto que o trabalho pedagógico da escola desenvolva-se em termos de Projeto de Ensino, atendendo duas condições básicas: a) o trabalho de todos os docentes envolvidos, no caso, com leitura e escrita (incluindo a Pré-Escola), deve ser planejado em conjunto, a partir de diretrizes pedagógicas comuns (Ex: ênfase no desenvolvimento do simbolismo, ampliação dos usos sociais da escrita, o texto como instrumento central do processo, atividades funcionais e contextualizadas, etc.); b) deve haver condições concretas para que o grupo docente possa desenvolver continuamente a relação dialética entre ação e reflexão, num processo em que prática e discussão ocorram simultânea e continuamente.

Nenhum órgão governamental ou autoridade tem condições, e nem é desejável, de obrigar um professor a atuar de uma determinada maneira em sala de aula (as experiências recentes neste sentido foram desastrosas). Mas o que parece possível e necessário, é o desenvolvimento de políticas de reciclagem contínua que possibilitem ao professor o constante acesso às recentes contribuições teóricas pelas diversas áreas de conhecimento, através do desenvolvimento de uma forma de organização e funcionamento na escola que permita aos professores, em grupo, planejar, discutir, tirar dúvidas, avaliar, trocar experiências, estudar, realizar seminários com convidados, etc... etc... etc.... Todo este processo deve ocorrer na escola, pois a estratégia de retirar o professor da sala para frequentar os famosos cursos de treinamento, não produziram os resultados esperados em termos pedagógicos, atendendo mais a

interesses particulares e políticos, principalmente diante da opinião pública. E mais: entende-se que deve ser papel do diretor da escola a coordenação de todo esse processo pedagógico, sendo esta a essência da sua função.

Finalmente, é necessário relembrar que tudo o que está sendo aqui discutido faz parte de um processo de transformações extremamente dinâmico, ocorrendo na sociedade como um todo e, conseqüentemente, no interior da escola. A própria pesquisa corresponde a uma fotografia de um momento deste processo; ela, "per se", não produz mudanças; quem transforma a realidade são os homens – no caso específico, os educadores – envolvidos com a questão educacional e, mais que isto, envolvidos com o próprio processo de construção de uma sociedade mais justa e de um cidadão melhor preparado para nela viver de forma crítica e transformadora. É neste sentido que a Alfabetização funcional tem um papel fundamental, o que torna as perspectivas da Pré-Escola na área as mais promissoras possíveis.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1985.

BEER, Márcia Stella Ferreira. **Um estudo sobre níveis de aquisição de leitura e escrita em crianças da pré-escola que não receberam instrução formal**. Dissertação de Mestrado. Área Distúrbios de Comunicação. PUC-SP, 1990.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, (28): 53-59, março/1979.

CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza e MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, (39): 1-76, nov. 1981.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias FDE** (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.

DINIZ, Helenice Camargo Viana. **Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: a questão da transição**. Dissertação de Mestrado. Área de Educação. PUC-SP, 1991.

EWBANK, Mara Sílvia André. **...Eu (não) fiz o Pré, e agora José? Avaliando as concepções de escritas de crianças no Ciclo Básico que fizeram ou não a Pré-escola municipal em Franca (SP)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILP, Johana; DONOSO, Sebastian; Cecília; SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIÉGUEZ, Eleanor e TORRES, Jaime. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um

estudo de acompanhamento no Chile. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 15-25, maio/1984.

GOES, Maria Cecília R. de. Critérios de avaliação de noções sobre linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 3-14, maio/1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens até 1940)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 1986.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. Pré-escola e democratização do ensino. **Idéias FDE**, (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil - a arte do disfarce**. Rio: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia e ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 103-107, fev/1985.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Instrumento de Avaliação da Escrita**. Comunicação pessoal, 1990.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização escolar: repensando uma prática. **Leitura: teoria e prática**, (19): 21-27, jun/1992.

LIMA, Márcia Regina Maurício. **Pré-escola: solução para o fracasso escolar?** Dissertação de Mestrado. Depto. de Educação. PUC-RJ, 1983.

LOBO, Elyane Aparecida Antunes Cavalcante Reis. **O ensino da língua materna na pré-escola: contribuição para a formulação de objetivos**. Dissertação de Mestrado. Área Língua Portuguesa. PUC-SP, 1980.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, Levi Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/Ícone, 1988.

MARSON, Fernando. **Da Pré-Escola à Alfabetização: caminhos e des-caminhos**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. USP, 1989.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária**. São Paulo: Liv. José Olympio, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança, a família e o professor. In SALVADOR, Cecília et. al. **A criança e o adolescente na década de 80**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas**. São Paulo: Vetor, 1968.

RODRIGUES, Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não brinca é um bobão ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 73-77, fev/1985.

ROSA, Iara Sanchez. **A criança e a linguagem escrita: teoria e prática de Alfabetização numa perspectiva psicogenética**. Dissertação de Mestrado. Ins-tituto de Psicologia. USP, 1991.



ROSENBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta e PINTO, Regina Pahim. **Creches e Pré-Escolas**. São Paulo: Nobel-Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

SÁ, Maria Iracema de. A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 34 (1): 80-92, jan-mar/1982.

SÁ, Maria Iracema de. Influência da educação pré-escolar em crianças carentes, de 2ª a 5ª séries do 1º grau. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 36 (3): 125-132, jun-set/1984.

SANTOS, Jandira Maria Ribeiro. **Alfabetizar: uma questão epistemológica?** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios para a implantação do guia curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau**. São Paulo: SE/CENP, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Pré-Escola hoje: uma proposta pedagógica**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-primeiro grau**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 19-24, fev/1985.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Pioneira, 1979.

WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da Pré-escola. **Idéias FDE**, (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.