

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PESQUISAS NO BRASIL DE 1930 A 1980*

Sandra M. Zákia L. Sousa

Professora da Faculdade de Educação da USP

RESUMO

Tendo como referência os marcos interpretativos assumidos pela pesquisa educacional no Brasil, nas décadas de 30 a 80, este texto procura explicitar ênfases presentes na construção do conhecimento na área de avaliação da aprendizagem. As considerações sobre o conhecimento produzido até a década de 70 apóiam-se em estudos que se voltam para a análise da evolução da pesquisa educacional no país; aquelas relativas à década de 80 têm como fonte dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação no período.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM — PESQUISA EDUCACIONAL

ABSTRACT

LEARNING EVALUATION IN RESEARCH IN BRAZIL FROM THE 1930'S TO THE 1980'S. Based in the interpretative references assumed by educational research in Brazil from the 30's to the 80's, this text seeks to make explicit the emphases present in the construction of knowledge in the area of learning evaluation. Considerations about knowledge produced up to the 70's are supported by studies dedicated to the evolution of educational research in the country. Those on the 80's have their source in dissertations and theses developed in post graduate programs of the period.

Dado que os estudos sobre avaliação de aprendizagem se inserem no movimento da produção do conhecimento em educação, não podem ser compreendidos em uma visão descontextualizada de tendências presentes na trajetória da pesquisa educacional no Brasil.

Dessa forma, procuro explicitar a articulação de estudos desenvolvidos sobre avaliação da aprendizagem a partir dos marcos interpretativos privilegiados pela pesquisa educacional nas décadas de 30 a 80, sem a pretensão de desenvolver uma análise histórica mais aprofundada.

Para traçar essa retrospectiva da pesquisa educacional, recorri a publicações dos anos 70 e 80 sobre ênfases e convergências temáticas presentes na investigação, que revelam, em última instância, concepções dominantes de educação e de escola e suas relações com o contexto mais amplo, subjacente à produção do conhecimento. Utilizei, particularmente, os estudos realizados por Orlandi (1969), Gouveia (1971), Cunha (1978), Gatti (1983, 1987), Mello (1983) e Huidobro (1988), sendo alguns deles já consagrados como referência da evolução da pesquisa educacional no Brasil, o que se evidencia pela sua constante citação na literatura que consultamos.

É consensual, nessa literatura, o reconhecimento de que é no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹, que se desenvolve de modo mais sistemático a produção da pesquisa em educação, a qual até meados da década de 50 foi permeada pela influência da psicologia, enquanto corpo teórico de referência para analisar questões educacionais.

O privilegiamento de temas oriundos da psicologia, como o conhecimento das características do aluno, de seu processo de desenvolvimento, a busca de cientificidade na avaliação, revela a crença de que o caminho para a compreensão e aprimoramento da educação escolar é a compreensão do educando. Como diz Orlandi (1969. p.9), "julgando descobrir o educando, o pedagogo imagina ter compreendido a complexidade do ato educativo", revelando tal postura uma análise da problemática educacional na perspectiva individual, sendo as diferenças de desempenho escolar explicadas no plano biopsicológico, sem qualquer relação com as condições de classe de origem dos alunos e com as condições do próprio sistema escolar.

Tal constatação se evidencia em estudos que mapearam as pesquisas desenvolvidas, como por exemplo o levantamento, feito por Souza Campos (apud Orlandi, 1969), referente ao período de 1923 a 1956. Nesses trinta e três anos foram registradas 640 pesquisas, sendo quase a metade delas (47,6%) voltadas para temas ligados à psicologia. Observo que, dentre estas, 32,6% voltaram-se para testes e medidas, mais especificamente testes de inteligência e testes de personalidade, e 15% para psicologia educacional.

A ênfase dada à avaliação da aprendizagem enquanto mensuração de capacidades e características do homem, por meio de testagem, reflete o movimen-

to ocorrido nas duas primeiras décadas deste século nos Estados Unidos. Com Robert Thorndike ganharam relevância os testes e medidas educacionais, enfatizando-se a importância de mensuração do comportamento humano, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Embora com defasagem de mais de duas décadas, os estudos conduzidos no Brasil, em avaliação da aprendizagem, traduzem esse caráter psicopedagógico das pesquisas norte-americanas.

A busca de quantificação, de neutralidade, de objetividade da avaliação extrapola o âmbito dos estudos teóricos e se faz presente na legislação educacional. A finalidade da avaliação expressa até 1961 era a de classificar os alunos mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Dos princípios orientadores da avaliação evidenciam-se a inflexibilidade, a imparcialidade e a objetividade. Avaliação é concebida como procedimento de medida, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno².

Em meados da década de 50 as pesquisas deslocam-se da ênfase psicológica para o estudo da relação entre o sistema escolar e a sociedade.

Como já indicado, foi em 1956, por iniciativa de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que se organizaram o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e os Centros Regionais cujas linhas e tópicos de pesquisa privilegiados evidenciam a perspectiva sociológica de análise da educação. Gouveia registra que esses centros deveriam promover "pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país". Menciona ainda tópicos de pesquisas em andamento, tais como: "educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raça no Brasil meridional; relações entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, São Paulo, e estrutura social da escola; indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade; estratificação social no Brasil" (Gouveia, 1971. p.3).

Interessante registrar que a ótica de análise da problemática educacional articulada com o contexto social parece ser uma perspectiva que extrapola o âmbito dos escritos de educadores e se faz presente

1 Vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, foi criado em 1938 o INEP para a "realização de pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos", onde, em 1956, foi instalado o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, respectivamente no Rio de Janeiro e em Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife.

2 Considerações mais detalhadas sobre concepções de avaliação subjacentes à legislação educacional, a partir de 1931, encontram-se registradas em minha dissertação de mestrado (1986).

em análises divulgadas na imprensa, como sugere um artigo de jornal ao retratar a "crise do ensino", que diz: "a escolaridade média da criança brasileira é das mais baixas do mundo: um ano e quatro meses. (...) a escola secundária falha, em parte, porque já falhou, antes dela, a escola primária. (...) Qual a natureza das raízes da estranha condição do ensino secundário brasileiro? Ela é, sem sombra de dúvida, mais social do que pedagógica, se é que estamos preparados para admitir que os problemas da educação e ensino são substantivamente sociais e adjetivamente pedagógicos"³.

Frente às características desse período, a avaliação da aprendizagem não se apresenta como uma temática privilegiada na pesquisa educacional, não se observando a emergência de proposições que se contraponham à avaliação com o sentido de verificação do desempenho escolar.

A partir de meados da década de 60, no contexto de reordenação política e social do país, passam a ser enfatizados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano, em detrimento das pesquisas de cunho sociológico. A ênfase recai na análise da educação como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho, denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado.

Tendo como imperativo o desenvolvimento econômico, as pesquisas educacionais caminham em direção à tecnologia educacional, revelando uma compreensão de que a educação vai mal porque está mal administrada. Responsabilizando a educação por seus próprios fracassos, os estudos desenvolvem-se sob a lógica da racionalização empresarial, revelando a crença de que a otimização das ações e resultados educacionais se resolveria pela mudança tecnológica. As investigações refletem como preocupação central o planejamento da educação, tomado como instrumento privilegiado para se alcançar a eficiência do sistema educacional.

Os estudos desenvolvem-se em busca de maior racionalização do trabalho, como estratégia nuclear para enfrentamento da ineficiência e ineficácia do sistema educacional, em direção à construção de um modelo organizacional baseado na divisão do trabalho, na especialização, na hierarquização de funções, pautando-se pelos pressupostos da teoria geral da administração.

Delinearam-se, assim, os princípios da pedagogia tecnicista, norteadas pelo pressuposto de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização do trabalho, orientado por uma visão interna da escola.

Estudo desenvolvido por Castro (1980. p.19-44) sobre temas de pesquisa recorrentes no período ilustra ênfase nos aspectos de eficiência interna do sistema educacional. Castro procedeu a um levantamento sobre: projetos prioritários de pesquisa divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (período de 1976 a 1979); temas desenvol-

vidos em trabalhos de pesquisa (período de 1960 a 1977); trabalhos apresentados, na área de educação, nas 29ª e 30ª reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1977 e 1978, respectivamente) e temas desenvolvidos em teses de educação (mestrado, doutorado e livre-docência) apresentadas no país no período de 1965-1977. Seguem-se algumas de suas conclusões:

- Das 188 indicações de temas prioritários de pesquisas divulgados pelo INEP, no período de 1976-1979, a ênfase se situa na "eficiência interna do processo ensino-aprendizagem, já que 126 das 188 indicações (67%) podem ser assim categorizadas, atingindo o percentual mais elevado em 1977, com 76,8%, e o mais baixo no ano seguinte, com 50%; nos anos extremos do período considerado (1976 e 1979) as porcentagens são, respectivamente, 68,9% e 60,7%".

- Dos temas desenvolvidos em 804 trabalhos de pesquisa analisados no período 1960-1977, "500 (ou 62,4%) se ligam a seis temas, com ênfase nítida sobre o aspecto da eficiência interna do sistema escolar".

- Nos trabalhos apresentados na área de educação na 29ª e 30ª reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, "é mantida ênfase (...) nos aspectos de eficiência interna do sistema escolar (macro e microsistemas), dado que 87,1% das comunicações feitas em 1977 e 75% das de 1978 podem ser assim classificadas".

- Quanto aos temas desenvolvidos em teses de educação, no período 1965-1977, "sobressai, ainda, a preocupação com eficiência, já que 79,8% das teses versam sobre o processo instrucional e seus condicionantes humanos (docentes, técnicos, administradores, alunos) e materiais".

No âmbito da avaliação da aprendizagem a tendência tecnicista de pensar educação se faz emergente na produção teórica nos anos finais da década de 60 e grande parte da década de 70, tendo como referência a concepção de "avaliação por objetivo" desenvolvida por Ralph Tyler.

A concepção de avaliação de Tyler ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado "Basic principles of curriculum and instruction". Nele, expressa o autor a concepção de avaliação por objetivos, bastante difundida entre nós, e que se caracteriza por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados. "A avaliação da aprendizagem está na proposta de Tyler, integrada em seu modelo para elaboração de currículo que assume, essencialmente, um caráter

3 Crise do ensino — aspecto da crise geral no Brasil. *Jornal do Comércio*, 29 nov. 1953, apud Vieira, 1987.

de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial” (Saul, 1988. p.25).

Ao analisar a teoria de Tyler, Giroux comenta que: “sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece ‘passos’ muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a ‘experiência de aprendizagem’ em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que governam a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse, pelas formas através das quais os princípios estruturais de currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla” (Giroux, 1983. p.64).

Na direção concebida por Tyler é que se desenvolveram os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos quase que exclusivamente no bojo do desenvolvimento da teoria de currículo. No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de Tyler, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser veiculada, aos educadores, pela difusão dos manuais de currículo, como os de Taba, Ragan e Fleming⁴. Esses autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Entre os que tratam a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se Popham, Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel, representativos da literatura que tem sido veiculada aos educadores, e que influenciaram os escritos sobre avaliação, produzidos no Brasil⁵.

De autores brasileiros destacam-se, na década de 70, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Como exemplo, citam-se Medeiros (1971) e Vianna (1973), cujas publicações datam de 1971 e 1973, respectivamente. Também, tem-se a publicação de manuais de planejamento de ensino, nos quais a avaliação da aprendizagem é destacada como um de seus componentes, tais como o elaborado, em 1974, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em 1975, por Turra e outros.

Em linhas gerais, destaca-se na trajetória teórica da avaliação da aprendizagem, da década de 30 aos anos finais da década de 70, a passagem de uma concepção de avaliação enquanto mensuração, por meio de testes voltados para a medida de habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, com ênfase em seu caráter científico e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções, no entan-

to, não operam uma ruptura entre si, alinham-se na busca da eficiência em avaliação.

No final da década de 70, quando o regime político vigente começa a dar mostras de esgotamento e a sociedade evidencia um movimento no sentido de exigir a redemocratização do país, tem-se na área educacional a produção e divulgação de estudos que analisam as vinculações entre educação e Estado capitalista, ressaltando o papel da escola na reprodução social. As assim chamadas teorias crítico-reprodutivistas voltaram-se para a denúncia e o desvelamento do papel exercido pela escola, que era o de inculcar a ideologia da classe hegemônica e de manter a própria relação capitalista. A preocupação central volta-se para a análise de como a escola se organiza e funciona para favorecer a classe dominante, reproduzindo as relações sociais existentes.

O entendimento da educação enquanto instrumento de reprodução ideológica e social do sistema, referenciado principalmente em estudos de origem francesa como os de Pierre Bourdieu, Baudelot & Establiet e Althusser, gerou investigações de cunho mais geral, obscurecendo a especificidade própria da educação e ressaltando-se a sua determinação social⁶.

Por um lado, as teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para que se explicitassem as conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade; por outro, geraram certo imobilismo que impede que se vislumbre a possibilidade de luta por uma sociedade democrática, também por meio da atuação na escola, posicionamento esse que perpassa o conhecimento produzido na área educacional, incluindo-se aí estudos referentes à avaliação da aprendizagem.

Comentando essa perspectiva de análise, Apple diz que, “sob muitos aspectos, isto era o equivalente do modelo de Tyler sobre currículo, na medida em que o foco tendia a ser científico e a colocar a ênfase no *input* e no *output*, no consenso e na produção eficiente. As interpretações feitas sobre a escola eram claramente diferentes das de Taylor e dos *experts* em currículo preocupados com eficiência. Contudo as escolas eram ainda vistas desta forma: elas tomavam um *input* (os alunos) e os processavam eficientemente

4 Hilda Taba (1974) divulgado no Brasil em língua espanhola em 1974 (original: *Curriculum Development: theory and practice*, 1962). William B. Ragan, traduzido em 1964 (original: *Modern Elementary Curriculum*, 1960). Robert S. Fleming traduzido em 1970 (original: *Curriculum for today's boys and girls*, 1963).

5 Quadro descritivo-analítico da concepção de autores representativos da abordagem tecnicista de avaliação pode ser encontrado em Sousa, 1991.

6 Da contribuição dos teóricos citados o que mais se divulgou entre os educadores foi a dimensão da reprodução social. Entretanto, como observa Huidobro em relação a Bourdieu — que, acredito, possa ser ampliado aos outros teóricos —, “o pensamento de Bourdieu é rico e matizado, sua recepção na América Latina foi muito simplista e esquemática, com um predomínio unilateral do conceito de reprodução” (Huidobro, 1988. p.31).

(através de um currículo oculto) e os transformavam em agentes de uma força de trabalho desigual e altamente estratificada (*output*). Assim, o papel principal da escola estava no ensino de uma consciência ideológica que ajudava a reproduzir a divisão do trabalho na sociedade" (Apple, 1989. p.36).

Huidobro afirma que "a investigação em educação evidencia ganhos e perdas nesta etapa crítica. Ganha-se em profundidade, ao considerar a educação em uma visão estrutural da problemática do desenvolvimento e entrelaçada com os processos econômicos e políticos, com referência a dependência externa, a sua vinculação de classe, a sua relação com a função de dominação do Estado. Ganha-se em amplitude, ao entender-se a educação como um fenômeno social que extrapola a escola e existe como componente dos diversos processos de organização social, política e econômica da base social. As perdas têm a ver com a persistência de uma visão esquemática e fortemente ideologizada da realidade; a capacidade crítica não é acompanhada de propostas de mudança, o que conduz — às vezes — ao imobilismo e ao pessimismo" (Huidobro, 1988. p.17-8).

Durante os anos 80, vivendo a sociedade brasileira um processo de transição democrática, com maior organização, com o processo de elaboração da Constituição da República e com a discussão de diretrizes do sistema de ensino que então se desenvolvem em vista de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, emerge um movimento de revalorização da escola, ou seja: ao mesmo tempo, a escola se constitui em espaço de reprodução cultural e econômica e também em espaço de contestação. Reconhecendo-se que as contradições e tensões do Estado capitalista estão presentes na escola, identificá-las representa possibilidades para a ação educacional, comprometida com os interesses das amplas camadas dominadas da população, visando garantir-lhes o acesso e a permanência na escola, bem como a aquisição e produção de conhecimento como condição política e cultural.

Essa mudança de perspectiva na análise da educação articula-se a uma reconcepção do próprio Estado capitalista, superando, assim, uma visão mecanicista que situa o Estado como mero representante e executor dos interesses da classe dominante e do capital, indo em direção a uma concepção do Estado como realidade contraditória. A educação, e particularmente a escola, passa a ser analisada não apenas como um aparelho do Estado que serve à dominação, mas como espaço em que se estabelecem possibilidades emancipadoras, ou seja, reconhece-se na escola "um potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento de interesses majoritários e portanto para a construção da democracia, ainda que permeada pelas contradições próprias do sistema econômico e político" (Mello, 1983. p.27).

A ruptura com uma visão monolítica de Estado traz uma nova ótica à investigação educacional que, sem negar a articulação da educação com o processo

político e econômico, interpreta-a como realidade contraditória e, portanto, não meramente reprodutora e conservadora das relações sociais.

Tal compreensão abre para a investigação educacional novas perspectivas, pautadas na crença de possibilidade de intervenções comprometidas com as classes dominadas. As críticas às teorias deterministas rompem com uma relação linear entre escolarização e manutenção social, argumentando realizar-se na escola, como parte do Estado, a escolarização não como mero processo de reprodução mas também de produção. Pois a escola não é um bloco monolítico, mas sim, espaço onde se manifestam diferentes, controvertidas e contraditórias posições dos que a integram, estando presentes em sua dinâmica formas de resistência às relações sociais dominantes. Como afirma Apple, "se a forma e o conteúdo culturais e o estado (assim como a economia) são inerentemente contraditórios, e essas contradições são experienciadas na própria escola, por professores e alunos, então a gama de ações possíveis amplia-se consideravelmente" (Apple, 1989. p.182).

Tal entendimento gera uma valorização, na pesquisa educacional, do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, procurando-se desvelar mecanismos, regras, relações, verdades, rituais, silêncios, enfim, princípios e práticas que expressam relações de dominação mas que contêm possibilidades emancipadoras.

Nessa direção, compreender como se dão as interações no interior da escola, como se concretiza o currículo e, ainda como parte dele, como se dão as avaliações no cotidiano das escolas, mostra-se um caminho valioso. Apple alerta para a necessidade de que "qualquer teoria do papel da escola na reprodução econômica e cultural deve ter uma explicação para a rejeição por parte de muitos estudantes das normas que orientam a vida escolar. Na verdade, essa mesma rejeição dos currículos oculto e explícito fornece um dos princípios fundamentais a partir do qual podemos analisar o papel de nossas instituições educacionais na reprodução da divisão social do trabalho e da desigualdade nas sociedades capitalistas. Pois muito da forma como as nossas escolas funcionam para produzir de alguma forma o conhecimento e os agentes para o mercado de trabalho está relacionado não tanto a uma correspondência forte e rígida entre as características que as empresas pensam que desejam de seus trabalhadores e os valores que a escola ensina, mas, ao menos em certos segmentos da classe trabalhadora, a uma rejeição das mensagens da escola e mesmo de nossos currículos mais criativamente elaborados, por parte dos próprios estudantes" (Apple, 1989. p.113).

Visando apreender se esta perspectiva de interpretação da escola esteve presente em pesquisas sobre avaliação de aprendizagem desenvolvidas no Brasil, na década de 80, procedi à análise de trinta e sete das quarenta dissertações e teses que identifiquei terem sido desenvolvidas no período, em programas de pós-graduação em educação.

As investigações analisadas, em sua maior parte voltadas para o 1º grau, contemplam diferentes propósitos: caracterização e análise de significados e práticas de avaliação; elaboração e/ou testagem de procedimentos e/ou propostas de avaliação; análise de literatura e/ou de legislação sobre avaliação da aprendizagem; intervenção em dada realidade. O quadro de referência teórico mais utilizado nessas investigações refletiu uma concepção tecnicista de avaliação, com ênfase em sua dimensão de eficiência, não sendo problematizadas as suas finalidades. É na segunda metade dos anos 80 que se desenvolvem, em maior número, dissertações e teses que, a meu ver, expressam movimentos de renovação teórica da área trazendo contribuições importantes.

A partir da crítica a uma visão eminentemente técnica da avaliação analisam as finalidades e implicações presentes nos critérios adotados para se proceder aos julgamentos escolares e as conseqüências decorrentes de tais julgamentos; exploram as conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade, tornando evidente a dimensão político-ideológica das práticas escolares.

Observei alguns aspectos recorrentes nas pesquisas que exploraram o referencial teórico de avaliação a partir da crítica à concepção tecnicista:

- A literatura educacional referente à avaliação da aprendizagem foi analisada quanto às suas contribuições e limites e ficou demonstrado que, embora possibilite a apreensão de etapas e componentes do processo avaliativo, enfatiza os meios e os procedimentos operacionais, tendo em vista objetivos previamente definidos, sem que se coloque em discussão os próprios fins da ação educativa. Por ser a dimensão valorativa intrínseca à avaliação, as pesquisas ressaltam os valores, concepções, crenças que nela estão presentes e a caracterizam como atividade política e intencional; o ritual avaliativo sempre está a serviço de um dado projeto educacional e social.

- São apontados estudos produzidos em âmbito internacional e nacional, observando-se que no Brasil o que se tem produzido e divulgado mostra uma aceitação incondicional de concepções geradas, particularmente, por autores norte-americanos que valorizam a dimensão tecnológica da avaliação. A partir de tal constatação, algumas pesquisas alertam já ser possível identificar na literatura um movimento em direção à produção de um referencial teórico que insere a discussão da avaliação escolar no contexto de relações do sistema educacional e do sistema social mais amplo.

- Integrando esse movimento, um aspecto valorizado na quase totalidade dessas pesquisas diz respeito à produção de conhecimento sobre como a avaliação se manifesta no cotidiano escolar. A descrição e análise de como se concretiza a avaliação em diversos contextos escolares, presentes nos estudos, fornecem importantes subsídios para uma compreensão de suas finalidades no processo de escolarização, desmistificando sua pretensa neutralidade. São exploradas denúncias de que a avaliação tem se constituído

do em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, e que esta se manifesta com caráter punitivo e autoritário, visando ao controle e à sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista.

A denúncia das implicações sociais da prática avaliativa é situada no contexto dos determinantes estruturais da sociedade capitalista, sendo a escola analisada como espaço de reprodução dos valores das classes dominantes e de manutenção da sociedade desigual e excludente. Alertam que a escola, ao reproduzir as relações da sociedade mais ampla, também expressa as contradições dessa sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece existir na escola uma "cultura avaliativa dominante", observa-se que esta não se realiza sem conflitos. Tais conflitos são interpretados como possibilidades que se apresentam no interior da organização escolar, para o desenvolvimento de projetos e ações, comprometidos com a democratização do ensino e a construção de uma sociedade mais justa.

- A partir da análise da concepção e da prática de avaliação escolar, delineiam-se, em alguns estudos, perspectivas que apontam desde a urgência de consolidação de referenciais teóricos que expressem uma concepção de avaliação enquanto processo de reflexão sobre a ação e para a ação, incorporando a dimensão sociopolítica inerente a tal processo, até a necessidade de proposição de outras dimensões e formas de se vivenciar a avaliação. Há indicações referentes à importância da participação do aluno na avaliação, à necessidade de se romper com a relação entre avaliação e classificação, em favor da avaliação enquanto diagnóstico ou investigação do processo educacional, e a necessidade de se visar a avaliação da organização escolar e não apenas o aluno, pois é essa organização, com sua estrutura e dinâmica, que produz o fracasso escolar. Ainda, a necessidade de redefinição dos aspectos normativos vigentes foi apontada naqueles estudos que trataram da legislação sobre avaliação do rendimento escolar.

- Os estudos que tiveram como foco uma intervenção em dada realidade propõem transformações em concepções e práticas vigentes de avaliação, cujo eixo é a reflexão sobre os princípios que as orientam. As discussões sobre avaliação de aprendizagem estão vinculadas à perspectiva de democratização da organização escolar.

Considerando os marcos interpretativos adotados nas pesquisas, em sua maioria naquelas produzidas na segunda metade dos anos 80, parece possível concluir que a construção de concepções que se contrapõem à visão tecnicista de avaliação está em processo. Ou seja, as pesquisas, ao denunciarem pressupostos epistemológicos dessa visão de avaliação, engendram novas perspectivas para a teoria da avaliação da aprendizagem.

Ao produzirem uma análise tanto da concepção de avaliação de aprendizagem dominante na literatura, quanto das práticas escolares, as pesquisas apon-

tam perspectivas que iluminam uma nova concepção de avaliação escolar, para aqueles que têm como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que, sem negar as determinações estruturais do Estado brasileiro, acreditam que a luta por transformações sociais passa, também, pela escola.

Situada como dimensão intrínseca do processo pedagógico e, portanto, referida a um dado projeto educacional e social, a avaliação ganha sentido como

um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Tal posição, expressa em algumas pesquisas, alerta os educadores para um duplo desafio: a vivência da avaliação da aprendizagem como um processo voltado para estimular a interação do aluno com o processo de apropriação e produção do conhecimento e a **construção de uma sistemática de avaliação da escola como um todo.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CASTRO, Célia L. M. de. Pesquisa em educação vale a pena? *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.19-44, jan./mar. 1980.
- CUNHA, Luís Antônio. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Anais*. Brasília: MEC/CAPES, 1978. p.3-15.
- FLEMING, Robert S. *Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino*. Rio de Janeiro: Lidador; Brasília: INL, 1974.
- GATTI, Bernardete A. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n.44, p.3-17, fev. 1983.
- _____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 68, n.159, p.279-88, maio/ago. 1987.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.1, p.1-22, jul. 1971.
- HUIDOBRO, Juan E. G. A Pesquisa educacional na América Latina. SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE INSTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais*. Brasília: INEP/MEC, 1988.
- MEDEIROS, Etel Bauzer. *As Provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- MELLO, Guiomar N. A Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.46, p.67-82, ago. 1983.
- ORLANDI, Luís B. Lacerda. O Problema de pesquisa em educação e algumas de suas implicações. *Educação Hoje*, n.2, p.7-25, 1969.
- RAGAN, William B. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio, a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: teoria, legislação e prática*. São Paulo, 1986. Diss. (mestr.) PUC
- _____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza P. de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. São Paulo, 1994. Tese (dout.) USP
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo: teoría e práctica*. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- TURRA, Clódia M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: PUC, 1975.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Faculdade de Educação. *Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário*. Porto Alegre, 1994.
- VIANNA, Heraldo M. *Testes em Educação*. São Paulo: Ibrasa, 1973.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1987.
-