

O RENDIMENTO ESCOLAR EM DISTINTOS SETORES DA SOCIEDADE *

BERNARDETE A. GATTI **

A Questão no âmbito da Escola

A avaliação do rendimento escolar tem sido assunto muito polêmico no Brasil gerando fortes discussões presididas num plano mais geral por orientações ideológicas divergentes, ou num plano mais restrito, por perspectivas pedagógico-progmáticas conflitantes. No entanto, apesar das polêmicas dos acadêmicos e dos técnicos da burocracia educacional, por várias pesquisas de cunho etnográfico ou antropológico conduzidas no cotidiano escolar, a avaliação do rendimento escolar na prática das escolas pouco mudou: é feita à base de provas elaboradas sem grandes cuidados quanto aos critérios que presidem sua construção, tendo como baliza uma espécie de consenso sobre o que o aluno deve saber, consenso cuja construção não passa pela realidade do trabalho em sala de aula e dos alunos mas, sim, por alguma noção disseminada entre os professores do que é preciso saber "para passar de ano".

Temos em nosso sistema escolar, de um lado, um conjunto de escolas particulares de elite cujo sistema de avaliação, com raras exceções, é dos mais clássicos no sentido em que se assenta em provas tidas como rigorosas do ponto

* Trabalho apresentado no Seminário Comparativo sobre Rendimento Escolar, realizado na Universidade Católica de Córdoba (Argentina), entre 22 e 25 de março de 1993.

** Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

de vista dos conhecimentos exigidos e que se compõem de perguntas tópicas que os alunos devem responder; de outro, o conjunto das escolas públicas com suas avaliações de natureza dúbia, porém, reprovando maciçamente os alunos em nome de uma vaga qualidade; e, de outro ainda, outro segmento de escolas particulares com suas avaliações clássicas, mas pouco exigentes quanto ao desempenho para aprovação dos alunos. Não dispomos, entretanto, de estudos específicos sobre essas provas construídas e aplicadas nas próprias escolas, quando na verdade são esses os instrumentos que vêm definindo a trajetória de vida dos alunos na escola e para além dela. Não dispomos, também, de estudos mais acurados sobre as filosofias de ação que vêm presidindo as práticas de avaliação nas escolas. O que verificamos pelos estudos disponíveis é que professores, técnicos e diretores têm dificuldades em explicitar com clareza os objetivos e o contexto em que a avaliação do rendimento escolar se insere em suas escolas.

Numa primeira aproximação, podemos afirmar que aquelas escolas que atendem uma certa elite - em geral, crianças e jovens de famílias pertencentes ao que, grosso modo, poderíamos qualificar de classe média alta e alta - estrutura suas avaliações do rendimento escolar em função dos exames de entrada para as boas universidades do país, o que determina uma ênfase grande em dotar o aluno da capacidade de dar retornos específicos quanto a certos conhecimentos e de ter rapidez nas respostas que devem ser cobertas em um certo tempo. Neste sentido, a memorização de informações e de fórmulas, bem como de soluções típicas ("dicas"), acabam sendo privilegiadas no processo de aprendizagem dos alunos. Vale assinalar, no entanto, que algumas das escolas privadas que atendem a essa camada da população têm desenvolvido projetos pedagógicos diferenciados que implicam estruturar o seu processo de avaliação de modo diferente em função de pressupostos psicopedagógicos característicos; por exemplo, os derivados da teoria piagetiana de aquisição de conhecimentos, ou da proposta teórica de Emilia Ferreiro, ou de Freinet, ou Montessori, o que introduz em seus procedimentos avaliativos os cuidados de uma avaliação em processo, de caráter mais individualizado, fugindo dos esquemas certo-errado. No entanto, observa-se também que essas iniciativas, nesta camada populacional, restringem-se ao primeiro grau (até 8ª série), sendo que a maioria destas escolas não oferece o 2º grau. Então, o 2º grau valorizado e, portanto, o oferecido pelas escolas particulares, vamos dizer de nível A, acaba assumindo o modelo de preparação para os exames vestibulares e caem no modelo avaliativo mais tendente à noção de competitividade e seletividade, e menos tendente a acompanhar o processo de construção do conhecimento do adolescente.

Sob este ângulo, considerando sistemas públicos, como o do Estado de São Paulo, em que nos últimos dez anos esforços sistemáticos vêm sendo feitos em relação aos primeiros anos de escolaridade, através da implantação do Ciclo Básico, quer para alterar as concepções pedagógicas de ensino da leitura e da escrita, quer dos modos de verificação da aprendizagem escolar, não se obser-

vam mudanças substantivas nas formas e nas atitudes relativas à aferição do rendimento escolar por parte dos docentes. Para exemplificar, vamos citar estudo recém-publicado de Davis e Espósito (1992) no qual esta problemática é ilustrada e analisada. As autoras partem das medidas não só preconizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no âmbito da implementação do ciclo básico e da jornada de trabalho ampliada para as séries iniciais, como das ações realizadas no sentido de instrumentar professores e técnicos dentro de uma nova proposta curricular. Após cinco anos em que várias medidas foram implementadas (cursos de reciclagem, textos de apoio, vídeos, palestras, seminários, reuniões, etc.), perguntam-se as autoras se de fato os princípios da proposta foram integrados pelos professores em seu pensamento e suas ações. Colocam uma questão específica sobre se a avaliação deixou de ser um instrumento seletivo de promoção ou retenção para ser um indicador-diagnóstico do progresso do aluno.

A pesquisa que conduziram centrou-se em classes com crianças de nível sócio-econômico baixo e adotou procedimentos etnográficos. Esclarecem, do interior da sala de aula, os mecanismos avaliativos altamente seletivos e segregadores que marcam o ensino das crianças, a partir de uma certa concepção de rendimento escolar, que aliás está longe de ser aquela que se pretendia induzir com a proposta do ciclo básico, a qual está assentada nos princípios da psicologia construtivista. A partir de provas e trabalhos dos alunos apoiados ainda nas lições da cartilha, a partir dos "acertos" e "erros" (ao contrário de toda a orientação recebida), os alunos vão sendo classificados em "fracos", "médios" ou "bons" e assim remanejados de turma. De fato, documentos elaborados por técnicos da Secretaria sugeriam esse procedimento de remanejamento de alunos no sentido de que estes poderiam ser encaminhados para classes mais adequadas ao seu desempenho, mas este remanejamento poderia assumir diferentes formas. Por exemplo, o aluno poderia ser remanejado para um outro grupo apenas para realizar uma parte das atividades programadas para um dia ou para um conjunto de atividades, por um certo período de tempo, ao longo do ano letivo, lembrando-se que este tipo de deslocamento deveria levar em conta tanto o desempenho cognitivo como o aspecto afetivo.

Mesmo que questionáveis, essas diretrizes traziam em si a idéia de que o remanejamento da criança deveria significar para ela uma vantagem. A vantagem de poder participar de um novo grupo onde melhor condição de ensino lhe fosse propiciada de modo que seu interesse pelas atividades escolares se reavivasse e que sua motivação para se envolver com novas aprendizagens fosse estimulada. Mas as posturas dos professores e suas motivações ao procederem aos remanejamentos não eram essas. Estes remanejamentos caracterizavam um processo altamente seletivo que ia agrupando "os piores" com os "piores" e nas piores condições de ensino - crianças e classes rotuladas, em geral entregues aos professores menos experientes, no espírito de "esses não vão adiante mes-

mo". Assim, os remanejamentos caracterizavam, nas palavras das autoras citadas, a continuidade de um processo altamente prejudicial para toda as crianças, sendo duplamente lesivo para a turma dos repetentes. Primeiramente, porque estes repetentes foram segregados desde o início do ano numa classe que, já considerada fraca, carregava o estigma de incapaz, tendo sido condenada de antemão a refazer completamente todas as etapas do primeiro ano de escolarização. Depois, "porque para referendar as expectativas praticamente nulas quanto às suas possibilidades de sucesso, adotou-se um processo de homogeneização que parecia "puxar para baixo", o que se fez incorporando, sucessivamente, ao grupo, crianças que, em suas classes de origem, passaram a ser identificadas como "fracas" ou "problemáticas". (p. 37)

Ponderam Davis e Espósito (1992) que "Condenar um grupo de alunos a repetir uma experiência de fracasso, em idênticas ou piores condições, certamente é um dos mecanismos mais sutis e eficazes para forçá-los a abandonar seus projetos de escolarização." (p. 37) Detalhando em suas análises os procedimentos de avaliação adotados por duas professoras - uma que em princípio aderira aos novos conceitos para o trabalho de ensino da leitura e escrita para as crianças, e outra que mantinha suas formas anteriores de trabalho vinculado a uma cartilha, com a idéia de trabalhar as sílabas e a gramática - mostram as facetas problemáticas tanto de uma compreensão do novo mal interpretado e digerido, como dos procedimentos mais padronizados das formas tradicionais de desenvolvimento da alfabetização e sua avaliação.

No espírito da nova proposta não cabia mais promover intermináveis exercícios de coordenação motora, nem exaustivas cópias de palavras isoladas; dá-se ênfase a atividades coletivas e às atividades de comunicação oral, ao mesmo tempo que a criança é exposta a variados tipos de material impresso, oferecendo-se maior liberdade ao aluno para ir escrevendo como puder e sua escrita será trabalhada paulatinamente pela professora na direção da adequação da expressão oral e escrita. Consoante com a proposta, a avaliação passa por alterações substantivas, sendo contraproducente corrigir ortografia, colocar certo ou errado, dar visto etc., pois os trabalhos das crianças devem ser analisados com vistas ao seu processo de construção próprio do conhecimento, os erros sendo interpretados e analisados como orientadores do processo específico de aprendizagem de cada criança ou como indicadores dos níveis de dificuldades a serem trabalhadas. Porém, como o fez a professora que aderiu à nova proposta, levado isto em absoluto, acabou redundando em uma postura bastante comprometida para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: "sem nunca se deter para analisar a natureza dos erros cometidos por seus alunos, não havia como sobre eles atuar. Assim, perdiam-se inúmeras ocasiões para sistematizar conteúdos, retomar explicações que não ficaram claras, propor exercícios novos que atuassem sobre dificuldades encontradas. (p. 39)" Já a observação da outra professora mostrou que, quanto à avaliação, sua postura era a de fazer to-

das as correções, apontar mas não trabalhar os erros, e medir o rendimento dos alunos pelo ditado e pela gramática. Criticava através destes comportamentos os princípios da proposta do ciclo básico e mantinha muito claramente o erro como problema do aluno e não como partes do processo de aprendizagem.

A escola onde esses professores observados trabalhavam realizou uma avaliação final do rendimento escolar dos alunos organizando uma prova única, cujo conteúdo e nível de dificuldades das questões foram determinados pelas professoras das classes mais fortes (as mais experientes), estas impondo o padrão de avaliação, portanto. Apesar da proposta de inovação curricular ser extensiva a toda a rede, a prova organizada pela escola em Língua Portuguesa apresentava uma estrutura clássica em que, por exemplo, a questão tal como proposta para que os alunos lessem e interpretassem o texto transcrito nada mais significava que fizessem uma cópia de um segmento que ele teria que selecionar no texto corretamente, e não uma reelaboração de idéias acompanhadas de uma re-escrita. Na análise dessa prova, feita pelas autoras em pauta, enfatiza-se que, o que mais chamou a atenção na prova foi o nível de realização exigido. Experientes nas questões de ensino nas primeiras séries do 1º grau afirmam: "Quando se tem presente que tudo, rigorosamente tudo é corrigido - do traçado das letras à observância rigorosa do emprego das convenções da escrita - a conclusão inevitável é que crianças eventualmente contempladas com conceito A (poucas, é verdade) demonstram um nível de realização raramente requerido e raramente alcançado por boa parte dos alunos de 1ª série matriculados em escolas particulares de "elite". Continuum mostrando que não menos rigorosos e formais são os padrões de exigências observados na avaliação de Matemática, concluindo que os conhecimentos exigidos superam em muito o que é preconizado nas propostas curriculares oficiais, ainda mais como constatarem, que o número de aulas destinadas a esta atividade fica muito aquém do que é minimamente recomendado nestas programações. Observam, ainda, que, nem mesmo as atividades de pintar e desenhar solicitadas, por exemplo, nas provas de Ciências e Estudos Sociais, "escapam à fobia das correções. Todas as realizações são acompanhadas pelos tradicionais sinais de certo, meio certo e errado. (p. 44)" Concluem as autoras que esse tipo de avaliação se origina e alimenta do que tem sido chamado de "folclore pedagógico", o qual é fruto de tradições que parecem seculares pela força com que se impõem aos professores. Os conteúdos a serem avaliados não são jamais colocados em questão e parece mesmo que esse ritual da prova de final de ano cumpre a função simbólica de assegurar à própria escola uma imagem de unidade e eficiência que vem sendo desgastada nas escolas públicas. Assim, manter o padrão de "excelência" expresso nos critérios formais pelos quais os alunos são "avaliados" é uma questão inegociável. Constataram as pesquisadoras, nessa linha, que essa escola elevou de um ano para outro o nível de exigência para a passagem da 1ª para a 2ª série, de modo a reforçar a imagem de seriedade que angariou na região, sem

que isso correspondesse a um avanço em seus padrões de ensino e à própria qualidade de desempenho dos alunos.

Sabemos que nossa escola pública atende às camadas menos favorecidas sócio-economicamente e algumas parcelas da classe média. De certa maneira é esse modelo da escola exigente nas provas, embora seja leniente no ensino, que domina as representações dos professores e diretores de escola e condiciona seus procedimentos avaliativos. O que vale é o certo ou errado, mas o certo ou errado tal como concebido pelo professor com base em suas crenças, e, diga-se, nem sempre condizente com o conhecimento acumulado das ciências ou artes e humanidades relativos à sua referência disciplinar. O processo pelo qual os alunos podem construir ou pelo qual vão construindo ou reconstruindo seu conhecimento dificilmente entra na pauta dos professores para orientar seus procedimentos de avaliação do rendimento escolar. Ou seja, as práticas avaliativas do rendimento escolar, consoantemente com as práticas de ensino, têm se mostrado no cotidiano escolar como práticas seletivas e não construtivas e exercem um papel social deletério tanto mais quando são exercidas sobre as camadas menos favorecidas da população. Não sendo concebidas nem utilizadas como um processo, e um processo construtivo dentro das práticas de ensino, permitindo situações de análise dos próprios métodos do professor, quer em relação aos tópicos a ensinar, quer em relação aos alunos com que trata, não serve à progressão do aluno nem à revisão das formas de agir do professor. Não sendo objeto de reflexão no cotidiano das escolas, é reproduzido em função de esteriótipos e se evidencia como um processo anacrônico no contexto da realidade social.

Em artigo sobre a "Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos", José Mário Pires Azanha (1988) caracteriza muito bem este estado de coisas em relação à avaliação do rendimento escolar. Embora sua reflexão esteja mais dirigida à escola pública, acredito que cabe para a maioria das escolas, públicas ou privadas, estas de elite ou não. O autor citado afirma que todos sabemos que a avaliação do rendimento escolar é fortemente subjetiva e bem marcada por condições específicas de determinadas situações nas escolas e por critérios pessoais dos professores de tal modo que, a rigor, não há nenhuma possibilidade de compração entre avaliações feitas em diferentes situações e por diferentes professores. Lembra que não dispomos mesmo de escalas de escolaridade para os diversos assuntos em que as crianças são avaliadas. Fortemente argumenta que o professor apesar de não dispor desse instrumental básico e "não obstante suas deficiências de formação, de seus preconceitos e idiosincrasias, erige-se pretenciosamente em critério absoluto que separa o joio do trigo, o aluno que repete do aluno que não repete. (p. 110)". Com esta precariedade em que as avaliações se dão, seus resultados são tomados como se objetivamente revelassem a situação do ensino.

Mudanças sociais importantes ocorreram nas últimas décadas e as escolas estão inseridas neste movimento das massas da população, da própria sociedade, nas contradições de situações sócio-culturais-econômicas criadas historicamente, e não estão infensas às extremas desigualdades geradas no seio das comunidades humanas. Assim, é que lembra ainda Azanha, no trabalho citado, e muito pertinentemente, que a "extensão da escolaridade de 1º grau a praticamente toda a população escolarizável não representa um ideal pedagógico, mas o esforço político de dar substância a um direito social. Ao estender o ensino para todos, temos que rever critérios e padrões estabelecidos quando este mesmo ensino atingia apenas uma parcela da população. Se não fizermos essa revisão - que não é uma concessão mas uma obrigação do espírito científico e do dever social - estaremos anulando pedagogicamente o direito social à educação. É preciso, no entanto não desqualificar esta revisão como se se tratasse de facilitação de notas e provas, mas de reexame da própria concepção do ensino de 1º grau. Na ausência desta reforma do nosso pretense saber sobre este ensino continuaremos pelas reprovações continuadas e pelo desprezo sistemático com que ignoramos os níveis de desenvolvimento atingidos pelos alunos a cada ano, fraudando dentro da escola o direito de entrar nela". (p. 110)

Dentro desta perspectiva os problemas relativos à avaliação do rendimento escolar trazem à tona a questão do que efetivamente se está avaliando e do que se quer ou se deveria avaliar. Na ausência de uma concepção mais clara da vocação social do ensino fundamental, dos seus componentes básicos e da seqüência e encaideamento das aprendizagens desejadas, põe-se em questão não só a avaliação do rendimento escolar desenvolvida pelos professores no cotidiano escolar, como as avaliações pontuais realizadas de fora do sistema, embora estas definam critérios mais claros (em geral os critérios possíveis num dado contexto) mas que necessitam passar por uma análise que não pode ser simplista, pois deve passar antes pela discussão do ensino necessário ou desejado pela sociedade, com sua heterogeneidade sendo transparentemente levada em conta.

A Questão no âmbito das experiências de Avaliação de Rendimento Escolar como um processo externo às Escolas

No Brasil, temos vivido no último decênio algumas experiências de avaliação do rendimento escolar realizadas para diferentes níveis de ensino e disciplinas, abrangendo sistemas escolares ou parcelas dos sistemas. Estas avaliações se processaram, em geral, por iniciativas governamentais com o propósito de se ter alguma informação sobre o nível de aprendizagem dos alunos através de instrumentos e formas de coleta que tornassem relativamente comparáveis os dados dos alunos e das escolas.

A primeira destas experiências - vamos falar apenas das mais abrangentes - na década de 80 foi a avaliação procedida no âmbito do Projeto Edurural,

desenvolvido com fundos do Ministério da Educação e do Banco Mundial. Este projeto visava a melhoria das condições do ensino na zona rural dos Estados do Nordeste brasileiro através de investimentos em construção de escolas, produção e distribuição de material escolar, treinamento de professores e técnicos, etc.. A pesquisa avaliativa do projeto (Gatti et alii, 1991) consistiu em um estudo transversal, com coleta de dados em uma amostra aleatória de 603 escolas em três Estados: Pernambuco, Piauí e Ceará. Constou de estudos sobre diversas variáveis (condições das escolas, merenda escolar, perfil de professores, impacto de treinamentos, condições das famílias dos alunos, etc) e dentre elas o rendimento escolar das crianças. Estas crianças pertencem, pois, a camadas extremamente carentes, habitando regiões inóspita, sobrevivendo nas condições mais adversas. Foram testadas todas as crianças que frequentavam as 2ª e 4ª séries do primeiro grau em língua Portuguesa e Matemática. Os testes foram construídos com base em um levantamento das atividades curriculares efetivamente desenvolvidas nestas escolas e a partir do que se estabeleceu um conjunto de conhecimentos e habilidades que as crianças em cada um dos dois níveis deveriam ter minimamente dominado. Desta forma, os itens construídos para a prova visavam tão somente avaliar em que medida as crianças detinham esse conhecimentos, não apresentando esses itens dificuldades específicas para estabelecer discriminação entre elas. Nestas condições, esperava-se que as crianças obtivessem 100% de acerto ou próximo a isso. As Tabelas 1 e 2 sintetizam os resultados obtidos nos três períodos em que se coletaram os dados.

TABELA 1
DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 2ª SÉRIE DOS TRÊS ESTADOS DA AMOSTRA,
NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA EM 1981, 1983 E 1985, SEGUN-
DO A SUA PARTICIPAÇÃO
NO PROGRAMA EDURURAL

Estatísticas	PROVA DE PORTUGUÊS					
	EDURURAL			Outros Programas		
	1981	1983	1985	1981	1983	1985
Média	48,3	60,2	60,2	44,2	55,7	58,1
Desvio Padrão	27,6	23,3	26,3	28,2	23,8	25,0
Mediana	53,0	66,0	67,6	46,0	62,0	63,7
	PROVA DE MATEMÁTICA					
Média	45,4	52,8	50,5	41,3	48,0	46,3
Desvio Padrão	26,7	25,6	25,3	25,0	23,0	24,2
Mediana	46,0	54,0	51,3	40,0	47,0	46,1

TABELA 2
DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE DOS TRÊS ESTADOS DA AMOSTRA,
NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA EM 1981, 1983 E 1985, SEGUN-
DO A SUA PARTICIPAÇÃO NO
PROGRAMA EDURURAL

Estatísticas	PROVA DE PORTUGUÊS					
	EDURURAL			Outros Programas		
	1981	1983	1985	1981	1983	1985
Média	52,1	52,2	48,7	49,4	52,7	47,7
Desvio Padrão	20,0	17,8	18,2	21,0	18,7	18,5
Mediana	53,0	53,0	49,4	52,0	55,0	47,4

	PROVA DE MATEMÁTICA					
Média	50,0	49,4	51,1	44,0	46,0	48,0
Desvio Padrão	25,0	23,7	23,9	23,4	22,3	22,6
Mediana	51,0	50,0	52,7	42,0	45,0	47,6

Verificou-se, então, através das baixas taxas de acertos, que nas duas disciplinas, tanto para as 2ª como para as 4ª séries, a aprendizagem de conceitos básicos acha-se visivelmente prejudicada e segmentada. Não houve melhoria de desempenho, como se esperava, ao longo dos cinco anos; nem mesmo na última avaliação (1985) se notam ganhos nessa aprendizagem, apesar dos vultosos investimentos em construções, reformas, treinamentos, produção de material didático, etc.. Considere-se que as provas aplicadas a essas crianças não continham itens exigentes e que estas mesmas provas, quando aplicadas a crianças de final de 1ª séries de escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo, que pertencem também às camadas menos favorecidas da população, embora habitando uma região com melhores condições sócio-econômicas, tiveram seus itens respondidos com praticamente 100% de acertos. Isto nos leva a considerar que, mesmo em condições sócio-econômicas precárias, o contexto em que estas crianças se situam e, em decorrência disto, algumas características específicas dos professores e da própria condição em que o trabalho escolar se desenvolve, resulta em uma mobilização diferenciada das habilidades da criança e de seu desenvolvimento. Ou seja, há substantivas diferenças nas condições de pobreza que não estão dadas por meros índices de renda familiar mas que são perpassadas por outros determinantes. No caso do baixo desempenho continuado das crianças da zona rural do Nordeste brasileiro, os estudos de caso, realizados no contexto do projeto de avaliação mencionado, iluminaram algumas das razões subjacentes a este problema, razões que permaneceram inalteradas

durante todo o período de avaliação e, mesmo depois, por outros estudos que se realizaram em anos subsequentes.

Quais as razões encontradas para a permanência desse rendimento escolar tão baixo nas crianças desse setor social? A rotatividade dos professores nas escolas, cuja permanência apenas dependia da boa vontade e dos interesses pessoais e políticos dos prefeitos (treinada uma professora nada garantia que ela continuasse em sua escola; a designação da professora não se vinculava às suas condições de formação mas a apadrinhamento, etc.). A distribuição de livros, cadernos e merenda também dependia da boa vontade e interesse dos prefeitos, sendo inconstantes as condições desse atendimento. A complementação de salários prevista para as professoras nem sempre era providenciada a tempo pela prefeitura e mesmo o salário regular dessa professora (muito baixo, em geral 1/3 do salário mínimo) nem sempre era pago. As condições para o ensino multisseriado, característico destas escolas, permaneceram precárias: muitos alunos em classe, infra-estrutura deficiente, falta de condições do professor para o manejo de várias séries ao mesmo tempo. Tempo dedicado ao ensino propriamente dito muito pequeno - duas a duas horas e meia por dia. Frequência irregular dos alunos em função de trabalho, doenças próprias ou na família, condições para chegar à escola. Prevalência, na escola, da concepção de que aprender significava memorizar e, portanto, preponderava como "método de ensino" a repetição sem significado. Não incentivo à manifestação autônoma da criança; passividade alimentada do aluno. As professoras presas às cartilhas ou livro didático (aquele disponível, em geral um só e não de sua escolha) não se utilizavam quer das experiências das crianças, quer dos espaços disponíveis no entorno da escola para desenvolver seu trabalho didático, não tendo sido nem incentivadas, nem orientadas para isto pelo sistema de supervisão pedagógica que se montou. Tudo isto vem dar uma contundente validade à afirmação de que sem esforço político consistente e adesão verdadeira de lideranças locais importantes não há medida técnica que resolva problemas educacionais das camadas sociais mais carentes.

Outro programa de avaliação de rendimento escolar realizado por estâncias externas às escolas foi desenvolvido pelo Ministério de Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com a colaboração da Fundação Carlos Chagas, que foi encarregada de desenvolver o projeto. Esta avaliação abrangeu as escolas públicas de 1º grau e desenvolveu-se entre os anos de 1987 a 1989, sendo realizada em todos os Estados da Federação e, por isso mesmo, desdobrada em etapas: inicialmente avaliaram-se 4518 crianças de 10 capitais de Estado, distribuídas em 19 escolas; a seguir, 8069 alunos de 62 escolas distribuídas em 20 cidades, depois mais 14868 crianças de outras 39 cidades, alunos de 157 escolas do 1º grau. Ao todo foram avaliados 27455 alunos de 236 escolas distribuídas em 69 cidades localizadas nos vários Estados da Federação e em um Território (Amapá). As disciplinas abrangidas

foram Português, Matemática e Ciências. As séries avaliadas foram as 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, especificamente no Estado do Paraná, por iniciativa da Secretaria de Educação local, desenvolveu-se também a avaliação do rendimento escolar de alunos das escolas públicas estaduais numa amostra de 41 escolas distribuídas por todas as sub-regiões do Estado, nas quais foram testados 8587 alunos de 2^a e 4^a séries do 1^o grau, nas áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Todas essas avaliações mostram de modo geral desempenho insatisfatório dos alunos nas disciplinas examinadas, com problemas acentuados em algumas regiões; a disciplina Matemática é aquela onde os níveis de realização são os mais baixos, mostrando que, na precariedade da aprendizagem escolar, esta disciplina apresenta uma problemática acentuadamente grave.

TABELA 3
MÉDIA, MEDIANA, DESVIO PADRÃO, NOTA MÍNIMA E NOTA MÁXIMA DA
PROVA DE PORTUGUÊS, REALIZADA POR UMA AMOSTRA DE ALUNOS DE 1^o
SÉRIE DO 1^o GRAU DE ESCOLAS PÚBLICAS EM 15 UNIDADES DA
FEDERAÇÃO.
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1988

Unidade da Federação	PORTUGUÊS - 1 ^a série				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Nota Mín.	Nota Máx.
Amazonas	20,29	21	6,10	4	29
Amapá	8,08	7	5,12	0	23
Acre	10,20	9	5,14	0	25
Rondônia	19,85	22	6,26	3	28
Piauí	12,01	12	7,72	0	25
Ceará	14,01	15	5,31	0	25
Paraná	11,62	10	6,52	0	29
Alagoas	15,39	17	8,43	0	30
Bahia	15,75	17	6,57	0	26
Espírito Santo	17,61	18	6,81	0	30
São Paulo	20,93	23	7,08	3	29
Paraná	18,97	21	7,77	0	29
Rio Grande do Sul	15,93	15	7,50	0	29
Goiás	23,02	24	4,63	7	29
Mato Grosso do Sul	14,48	15	8,13	0	30
GERAL	16,29	17	7,81	0	30

TABELA 4
MÉDIA, MEDIANA, DESVIO NOTA MÍNIMA E NOTA MÁXIMA DA PROVA DE
MATAMÁTICA, REALIZADA POR UMAS AMOSTRA DE ALUNOS DE 1ª SÉRIE
DO 1º GRAU DE ESCOLAS PÚBLICAS EM 15 UNIDADES DA FEDERAÇÃO
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Unidade da Federação	MATEMÁTICA - 1ª série				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Nota Mín.	Nota Máx.
Amazonas	9,06	8	4,99	0	25
Amapá	5,75	6	3,46	0	19
Acre	8,45	8	4,28	1	18
Rondônia	11,73	12	3,00	3	18
Piauí	13,05	11	6,64	1	26
Ceará	13,39	11	6,64	1	25
Paraná	7,66	5	6,48	0	26
Alagoas	10,39	10	5,15	1	25
Bahia	10,20	9	4,67	2	23
Espírito Santo	9,81	9	4,82	0	22
São Paulo	14,01	13	6,12	2	29
Paraná	13,25	12	7,61	1	29
Rio Grande do Sul	10,38	9	5,05	0	23
Goiás	15,64	16	6,33	3	27
Mato Grosso do Sul	11,39	11	5,85	0	28
GERAL	11,28	10	6,25	0	29

Para ilustrar essa desigualdade regional encontrada no rendimento escolar dos alunos de escolas públicas no Brasil a partir dos levantamentos citados, são apresentadas as tabelas 3, 4, 5, 6 e 7 relativas ao desempenho do último conjunto de alunos avaliados no programa do MEC/INEP/FCC que mostram o rendimento obtido pelos alunos de 157 escolas, em 39 cidades de 15 Estados do Brasil. Os dados (apud Vianna, 1989) referem-se às 1ªs séries (Português e Matemática) e às 7ªs séries (Português, Matemática e Ciências), do Ensino Fundamental. Nota-se, grosso modo, que os alunos dos Estado do sul e sudeste do país apresentam melhores desempenhos do que os do nordeste ou norte. Estas diferenças são muito acentuadas nos conhecimentos de ciências. Por outro lado, estas desigualdades diminuem, embora ainda existam à medida que as crianças avançam nas diferentes séries escolares. Talvez isto se explique pela seletividade interna que vai se operando nas próprias escolas, seja pelas reprovações sucessivas, seja pela evasão dos alunos, de modo que só atinge a 7ª série uma parte razoavelmente selecionada de alunos. Por análises estatísticas das trajetórias de

alunos no sistema escolar de 1º grau sabemos que nas regiões norte e nordeste a sobrevida dos alunos em séries subsequentes é muito mais curta do que nas outras regiões, o que nos leva a inferir que no sul e sudeste a chance de um aluno permanecer no sistema por mais tempo é maior do que no norte-nordeste. Essa sobrevida no sistema é tanto mais curta quanto piores as condições sócio-econômicas (Ribeiro, 1991). Assim, os que permanecem na escola nestas regiões, atingindo as últimas séries do 1º grau, são os sobreviventes de um seletivo sistema de avaliação interno à escola e de um seletivo sistema de seleção operado pelas suas condições familiares de subsistência.

TABELA 5
MÉDIA, MEDIANA, DESVIO PADRÃO, NOTA MÍNIMA E NOTA MÁXIMA DA
PROVA DE PORTUGUÊS, REALIZADA POR UMA AMOSTRA DE ALUNOS DE 1ª
SÉRIE DO 1º GRAU DE ESCOLAS PÚBLICAS EM 15 UNIDADES DA
FEDERAÇÃO. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1988.

Unidade da Federação	PORTUGUÊS - 7ª série				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Nota Mín.	Nota Max.
Amazonas	15,26	15	3,85	6	23
Amapá	15,08	15	3,42	6	25
Acre	14,18	14	3,32	8	22
Rondônia	15,79	15	3,12	10	23
Piauí	16,18	16	3,31	7	27
Ceará	14,42	15	3,49	7	23
Paraíba	12,84	13	3,01	5	21
Alagoas	12,78	13	3,83	5	26
Bahia	15,68	16	4,16	6	24
Espírito Santo	19,23	19	3,79	8	26
São Paulo	16,62	17	4,56	6	28
Paraná	17,32	18	3,70	5	25
Rio Grande do Sul	16,17	17	3,51	7	24
Goiás	15,90	16	3,06	8	24
Mato Grosso do Sul	15,40	16	4,05	6	24
GERAL	15,43	15	3,91	5	28

Na avaliação procedida as 2ªs e 4ªs séries no Estado do Paraná (Vianna e Gatti, 1988) diferenças substantivas no desempenho dos alunos também foram encontradas, repetindo o padrão de concentração de melhor desempenho em regiões sócio-econômicamente mais favorecidas e também com maior variação no padrão político de gestão local.

TABELA 6
MÉDIA, MEDIANA, DESVIO PADRÃO, NOTA MÍNIMA E NOTA MÁXIMA DA
PROVA DE MATEMÁTICA, REALIZADA POR UMA AMOSTRA DE ALUNOS DE
1ª SÉRIE DO 1º GRAU DE ESCOLAS PÚBLICAS EM 15 UNIDADES DA
FEDERAÇÃO. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1988

Unidade da Federação	MATEMÁTICA - 7ª série				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Nota Mín.	Nota Máx.
Amazonas	9,06	9	2,75	2	16
Amapá	7,90	8	2,57	3	17
Acre	7,41	8	2,76	2	16
Rondônia	9,61	10	3,03	5	20
Piauí	9,64	9	3,27	2	26
Ceará	7,95	8	3,16	3	18
Paraíba	7,75	8	2,46	2	14
Alagoas	8,19	8	2,76	3	18
Bahia	8,12	8	2,60	2	15
Espírito Santo	6,71	7	2,51	2	12
São Paulo	12,36	12	3,94	3	23
Paraná	9,96	10	5,84	1	22
Rio Grande do Sul	11,74	10	5,84	3	27
Goiás	8,16	8	3,76	0	24
Mato Grosso do Sul	8,83	8	3,23	3	22
GERAL	9,10	8	3,80	0	27

Um amplo estudo de rendimento escolar ainda foi realizado abrangendo outros segmentos da população, aqueles que têm condições de pagar pelo ensino de suas crianças e por isto optam por escolas da iniciativa privada. Heraldo M. Vianna (1992) coordenou pesquisas em que um total de 5695 alunos do 1º grau da rede privada de ensino, em 12 capitais de estado, foram avaliados com os mesmos teste dos estudos na rede pública. A clientela das escolas estudadas foi classificada como de nível sócio-econômico médio e alto, composta por filhos de comerciantes, empresários, executivos e profissionais liberais. As escolas particulares, com poucas exceções, foram muito reticentes em permitir a aplicação das provas alegando os mais diversos motivos e o estudo só foi levado a cabo por interferência do próprio Ministério e, assim mesmo, em um número muito menor de escolas do que o inicialmente pretendido. De modo geral o desempenho destes alunos, em média, é superior ao desempenho dos alunos da escola pública (Tabela 8). Isto mostra uma relação entre condição social e

rendimento escolar, aliás, já detectada pela heterogeneidade de desempenhos na escola pública nas diversas regiões do país.

TABELA 7
MÉDIA, MEDIANA, DESVIO PADRÃO, NOTA MÍNIMA E NOTA MÁXIMA DA
PROVA DE CIÊNCIAS, REALIZADA POR UMA AMOSTRA DE ALUNOS DE 1º
SÉRIE DO 1º GRAU DE ESCOLAS PÚBLICAS EM 15 UNIDADES DA
FEDERAÇÃO . FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1988

Unidade da Federação	CIÊNCIAS - 7ª série				
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Nota Mín.	Nota Máx.
Amazonas	12,03	12	3,36	6	21
Amapá	12,40	12	3,67	4	18
Acre	13,60	13	2,85	6	21
Rondônia	11,65	11	3,11	5	18
Piauí	12,63	12	3,52	5	21
Ceará	11,57	11	3,35	5	22
Paraíba	11,38	11	2,75	4	24
Alagoas	11,53	11	3,48	6	24
Bahia	11,91	12	3,08	5	20
Espírito Santo	12,11	11	3,23	4	19
São Paulo	17,07	17	3,95	8	25
Paraná	15,54	16	4,27	5	25
Rio Grande do Sul	15,83	16	3,96	8	24
Goiás	13,14	13	3,75	3	23
Mato Grosso do Sul	13,38	13	3,96	5	26
GERAL	13,10	13	3,96	3	26

Esta relação, que estamos inferindo a partir das condições mais gerais das clientela de escolas públicas e privadas e das condições bem diferenciadas de acesso a bens sociais nas diversas regiões do país, bem como em função dos níveis de desenvolvimento e industrialização que determinam não só melhores condições de renda, como também estruturas de relação de trabalho mais democráticas e vida política mais susceptível à opinião pública, foi observada mais diretamente em estudo de rendimento escolar de alunos do 2º grau (3ªs séries) em que os dados colhidos nas diferentes redes de ensino foram complementados com outros como idade, renda familiar, ocupação do pai e da mãe, instrução dos pais etc. mostrando que variáveis como escolaridade dos pais e renda familiar apresentam um relacionamento direto e positivo com o desem-

penho escolar. (Vianna, 1991). Mas, como acabamos de apontar, renda e escolaridade não existem num vazio, estão associadas a um contexto sócio-político que propicia determinadas condições de vivência e de relação de trabalho.

TABELA 8
MÉDIA E DESVIO PADRÃO NAS PROVAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E
CIÊNCIAS, DE CRIANÇAS DE 1ª, 3ª, 5ª E 7ª SÉRIES DE ESCOLAS PARTICULA-
RES EM 12 CAPITAIS BRASILEIRAS
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, São Paulo, 1991

Série	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1ª	24,83	4,08	19,90	5,88	-	-
3ª	22,91	4,40	18,62	5,02	-	-
5ª	20,70	4,18	13,44	4,73	15,91	4,45
7ª	20,04	4,65	16,71	6,84	17,72	3,92

Obs.: Notas de 0 a 30

Voltando à questão dos dados de avaliação do rendimento de alunos da escola privada de 1º grau observa-se que a diferença apontada decresce à medida que os alunos progredem nas séries do 1º grau, pois o rendimento dos alunos das escolas provadas decresce com o passar das séries. A Tabela 8, em anexo, quando comparada às demais retrata esta situação. Os dados expostos por Vianna (1991) mostram que este desempenho, assim como os da escola pública, variam para melhor ou pior em algumas regiões. Tendencialmente, os alunos do centro-oeste e sudeste apresentam melhores resultados. Há cidades em que os resultados dos alunos das escolas privadas, em algumas das provas, não se mostram significativamente diferentes dos da escola pública. Também nos resultados da prova de redação as diferenças entre as médias não foram significativas na 5ª série, notando-se que em algumas das cidades o desempenho da escola pública foi um pouco superior ao das crianças da rede privada. Mas cremos que há um dado interessante nestes estudos em que se verifica uma tendência geral de aumento da heterogeneidade de desempenho dos alunos das escolas privadas no avançar das séries, com uma maior inclinação para a homogeneidade das crianças da escola pública. Como sabemos pelas estatísticas de reprovação e evasão que estes processos são muito mais intensos na escola pública, portanto eles atuam mais sobre as camadas já desfavorecidas socialmente, parece que a homogeneidade crescente do rendimento de seus alunos é devido à exclusão im-

pedosa que dentro dela se opera, enquanto que na escola privada esta exclusão é bastante moderada. Em que pese neste processo a ação de fatores outros que operam nesta exclusão, não se pode mais negar que a própria escola pública, pela atuação dos gestores do sistema, de técnicos, diretores e professores, tem aí uma boa parcela de responsabilidade.

Por último devemos acrescentar que após alguns estudos preliminares, o Ministério da Educação e o INEP puseram em campo, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, abrangendo três eixos: o da universalização do ensino, eficiência e qualidade; o da valorização do magistério; e o da gestão no campo educacional. Entre os indicadores previstos para compor o Sistema estão estudos do rendimento dos alunos visando detectar os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, tendencialmente a qualidade do ensino. Ele permitirá o cruzamento de variadas informações, dos aspectos de gestão da escola, a características de professores, e ao custo-aluno. A primeira etapa de implantação do Sistema já foi realizado e dados sobre rendimento dos alunos foram coletados em todas as unidades da Federação, com exceção de duas, por motivo de greves de professores; as provas empregadas foram as mesmas elaboradas e validadas pela Fundação Carlos Chagas, nos estudos antes referidos. Os dados preliminares mostram os mesmos problemas já apontados pelos estudos anteriores, restando aguardar análises mais aprofundadas dos cruzamentos das variáveis que poderão fornecer informações mais precisas sobre as relações: condições sociais \times rendimento escolar. Este Sistema poderá oferecer dados valiosos não só para os administradores educacionais, como para todos aqueles envolvidos com o processo de educação escolar. Como bem coloca Waiselfisz (1991), em artigo em que descreve o modelo de Sistema, "Um dos problemas cruciais e históricos da avaliação é a disseminação de seus resultados e a tradução desses resultados em políticas em condições de superar os problemas detectados. ... Desde o início da formulação deste modelo tomou-se em conta este problema, procurando alternativas que possibilitassem melhorar a metabolização dos resultados". (p. 71) Esperemos que se consiga de fato para estes dados uma disseminação ampla e conseqüente.

Referências Bibliográficas.

- AZANHA, J.M.P. (1988) Situação atual do ensino de primeiro grau: pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (52), 110-3
- DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. (1992) A escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (5), 29-49.
- GATTI, B.A.; VIANNA, H.M.; DAVIS, C. (1991) Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais - dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (4), 7-26.
- RIBEIRO, S. Costa (1991) A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (4), 73-85.

- VIANNA, H.M.; GATTI, B.A. (1988) Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*. São Paulo, (17), 5-53.
- VIANNA, H.M.; GATTI, B.A. (1988) Avaliação do rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de escolas oficiais do Estado do Paraná. *Educação e Seleção*. São Paulo, (18), 5-62.
- VIANNA, H.M. (1989) Avaliação do rendimento escolar de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*. São Paulo, (19), 5-32.
- VIANNA, H.M. (1989) Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 39 cidades. *Educação e Seleção*. São Paulo, (20), 5-56.
- VIANNA, H.M. (1991) Avaliação do rendimento escolar de alunos de 3ª série do 2º grau-sub-sídios para uma discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (3), 71-102.
- WASELFSZ, J.J. (1991) O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (4), 65-72.