

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE 1.º GRAU

Zelia D. Mediano\*

A avaliação é um processo presente em todos os aspectos da vida escolar: professores avaliam alunos, alunos avaliam professores, diretor avalia seus professores e estes o diretor; pais avaliam professores e a escola. Entretanto, só a avaliação do aluno pelo professor parece ser um aspecto formalmente reconhecido na vida da escola.

Na realidade brasileira da escola de 1.º grau a avaliação toma especial relevo, dados os já conhecidos altos níveis de reprovação e evasão que nela ocorrem e que sem dúvida passam pelos resultados da avaliação, seja ela a avaliação formal que se consubstancia numa nota ou conceito que visa a promoção ou reprovação do aluno, seja a avaliação informal que a professora desenvolve durante suas aulas, através de comentários ou críticas aos alunos ou mesmo através de mensagens não verbais que carregam uma conotação de julgamento.

A avaliação é, sem dúvida, um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica na escola de 1.º grau. Mesmo escolas que desenvolvem um bom trabalho junto aos alunos demonstram debilidade nas suas práticas avaliativas. André e Mediano (1985), estudando a prática pedagógica de uma escola bem sucedida, encontraram que a avaliação parecia ser o aspecto mais controvertido no qual havia menos consenso entre as professoras.

---

\*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

## 1. AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU — PRÁTICA ATUAL E PROBLEMAS

A prática da avaliação nas escolas de 1º grau é bastante diversificada, havendo diferentes concepções e modos de praticá-la. Certamente observam-se inúmeros problemas que tentaremos apresentar, baseando-nos na nossa prática de docente e técnico da Secretaria Estadual de Educação e em alguns trabalhos de pesquisa específicos sobre o tema (Flores, 1980; Almeida, 1984; André e Mediano, 1985; Zindeluk, 1985), todos desenvolvidos em escolas municipais do Rio de Janeiro.

O primeiro problema que aflora é a conceituação de avaliação. Usualmente a avaliação tem sido definida como “um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão” (Luckesi, 1978, p.5). Os dados de pesquisa demonstram, entretanto, que em geral os professores não apresentam um claro entendimento sobre o que seja avaliação. Zindeluk (1985) encontrou que os professores sujeitos de sua pesquisa ao usarem o termo avaliação ora se referiam ao ato de medir — “Segunda-feira vou dar uma avaliação na minha turma” —, ora se referiam ao julgamento de valor. Para outros, avaliação reduzia-se à testagem bimensal. André e Mediano (1985) também encontraram bastante falta de clareza entre os professores da escola que estudaram e que era considerada como bem sucedida: misturava-se o que seria avaliado, com o modo de se coletarem os dados, com as decisões a serem tomadas e com a forma de se comunicar os resultados. Essa falta de clareza quanto ao conceito tem, certamente, implicações na prática da avaliação.

Um segundo problema muito comum diz respeito aos dados relevantes a que se refere a conceituação de Luckesi (1978). Este aspecto está certamente ligado à filosofia da educação que embasa a prática pedagógica do professor: que tipo de homem se quer formar, para que tipo de sociedade. Frequentemente os dados coletados para o processo de avaliação envolvem apenas memorização de fatos e informações; se se trabalha com textos, fazem-se perguntas que não exigem nenhuma compreensão, nem análise. Tais provas parecem retratar uma postura que privilegia a formação de pessoas repetidoras, ainda que ninguém se arrisque a dizer ser essa a sua meta.

A partir de dados relevantes far-se-á um julgamento de valor e para chegar-se a isso serão necessários critérios claramente estabelecidos. E aqui também aparece um problema bastante crítico: a falta de critérios ou a existência de critérios arbitrários. Almeida (1984) encontrou bastante insatisfação por parte dos alunos de 7ª à 8ª série da escola que pesquisou, por não saberem os critérios dos professores para lhes atribuírem os conceitos. Também se constituem em problema os padrões demasiadamente subjetivos ou demasiadamente objetivos no julgamento a ser fei-

to. Almeida (1984) relata professores que diziam que sua avaliação era independente do resultado da prova, pois conheciam os alunos e sabiam que conceito mereciam. Já Zindeluk (1985) relata casos em que os pontos obtidos numa prova são transformados em um conceito e isso já é considerado avaliação. A parte de julgamento propriamente dito não existe.

Ainda outro problema relacionado aos dados para a avaliação diz respeito ao que está por trás de um conceito atribuído a um aluno. Flores (1980) encontrou que a maioria dos 104 professores que responderam a seu questionário afirmaram não combinar num mesmo conceito rendimento escolar e atitudes. Entretanto, ao indicarem aspectos que incluíam ao dar um conceito, as respostas foram: 98% incluem o rendimento escolar; 98%, esforço pessoal; 96%, participação; 75%, assiduidade; 64%, disciplina. Estes resultados mostram como fica difícil interpretar um conceito. O que significa, por exemplo, um conceito B em um aluno de 4.<sup>a</sup> série? Aluno disciplinado? Com bom rendimento? "Esforçado"? Impossível dizer. Zindeluk (1985) também relata bastante complexidade no significado de um conceito. Uma das professoras que entrevistou lhe declarou: "Aluno A é aquele fora de série: letra bonita, material arrumado e limpo, caprichoso, estudioso, aseado, assíduo." E concluiu a professora: "Esses alunos estão fora da escola pública."

A afirmação desta professora, além de demonstrar a mistura de aspectos englobados num único conceito, nos leva ao problema já tão discutido, mas pouco operativo, de que a avaliação ignora a cultura dos alunos, especialmente daqueles provenientes das camadas populares. Os valores levados em conta para atribuir um conceito são os característicos da classe média ou alta: letra bonita, arrumação, limpeza, capricho, aseio... Entre os aspectos levados em conta pelas professoras estudadas por Flores está o esforço pessoal, tão característico do discurso liberal: quem se esforça, alcança.

Essas colocações também demonstram o aspecto disciplinador da avaliação. Frequentemente se vê utilizar a avaliação como instrumento para conseguir a disciplina que não se consegue obter por outros meios. Tal comportamento leva a uma distorção do significado que uma prova deve ter. De instrumento para aquilatar como se está dando a aquisição do conhecimento, passa a ter um aspecto disciplinador, demonstrando todo o caráter autoritário que a reveste. Aliás este é um dos maiores problemas para se chegar a um entendimento mais adequado da avaliação: o professor a usa como instrumento de poder. Ele a usa nos momentos difíceis, para fazer valer a sua autoridade ou para demonstrar sua força. E o aluno vai internalizando essa conceituação: "avaliação é aquilo que o professor faz com a gente, quando a gente faz bagunça, para dar um castigo."

O terceiro componente da definição de Luckesi (1978) — a tomada de decisões — também apresenta problemas na prática pedagógica. Que tipo de decisões podem ocorrer após uma avaliação? A mais importante seria detectar as falhas ocorridas no processo de transmissão do conhecimento, para superá-las, corrigi-las, fazer com que essa transmissão realmente ocorra. Mas o que acontece frequentemente após as avaliações bimestrais é que, não importam os resultados obtidos, o professor prossegue na sua trajetória de “dar a matéria”. A avaliação tem nesse caso apenas a função de cumprir uma formalidade legal: dar ao aluno, cada bimestre, um conceito. Sua função pedagógica nesse caso praticamente inexistente. Almeida (1984) encontrou que as professoras não faziam a recuperação paralela ao longo do processo. Ocorria apenas a recuperação do final do ano e assim mesmo com uma efetividade duvidosa, pois os alunos que não haviam sido promovidos eram colocados numa mesma sala e recebiam os mesmos conteúdos, não importando o tipo de deficiência que apresentassem. Parece que a tomada de decisão mais comum de ocorrer, fruto da avaliação, é a referente à promoção ou reprovação ou a de classificar os alunos nos grupos fraco, médio ou forte da turma.

## **2. OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU: EXISTÊNCIA DE UMA FILOSOFIA DE AVALIAÇÃO**

O estudo das questões da avaliação está relacionado aos fins pretendidos para a educação. Que tipo de homem queremos formar, para que tipo de sociedade? Estamos satisfeitos com a sociedade que temos ou queremos lutar pela transformação dessa sociedade? Se estamos satisfeitos com a sociedade que temos, adotaremos uma filosofia da reprodução, que é o que mais frequentemente ocorre: as classes privilegiadas economicamente também o são educacionalmente, recebem uma educação fundamentada nos valores e padrões da sua cultura e conseguem, por isso, receber o conhecimento acumulado pela sociedade e a partir daí o círculo se repetirá e o “status quo” será mantido. Entretanto, se não estamos satisfeitos com a sociedade que temos, se nos incomodam as desigualdades sociais e queremos comprometer-nos na busca de uma sociedade mais justa e mais solidária, então a filosofia da reprodução não atende a essa nossa insatisfação. Queremos uma escola que contribua, com o que lhe cabe, para a transformação da sociedade. E tal escola terá um papel muito importante junto às crianças das camadas populares. A elas lhes serão dadas também oportunidades de adquirir o saber acumulado pela sociedade, sem ficarem à margem desta. Será uma escola comprometida com a aquisição do saber e a formação da cidadania por todos os indivíduos. Não será uma escola em que se tenha como parâmetro os

valores da classe média, na qual a criança das camadas populares antes de adquirir o saber acumulado, teria que absorver valores, crenças, costumes, hábitos de uma outra cultura. Não pretendemos no escopo deste trabalho descrever o que seria tal escola, mas Paulo Freire, com sua *Pedagogia do Oprimido*, e Henry Giroux, com sua *Escola Crítica e Política Cultural*, nos dão muitas pistas de como trabalharmos para transformação da escola, de modo a que venha a contribuir para a transformação da sociedade nessa direção.

Dentro de tal filosofia de educação para a transformação da sociedade, a avaliação passa a ter objetivos um pouco diferentes daqueles que comumente encontramos na prática pedagógica de muitas escolas. A finalidade classificatória perde seu significado, pois não interessa classificar o aluno como fraco, carente, incompetente, mas buscar caminhos para que realmente adquira a cultura letrada, tão valorizada pela atual sociedade. A avaliação portanto passará a ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas tanto na transmissão, como na aquisição, para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo.

O objetivo mais comum para avaliação na atual prática pedagógica é “dar notas”, “atribuir conceitos”. Isto passa a não ser relevante. O que se deseja é que a avaliação seja um instrumento para levar todos a adquirirem o saber, e não eliminar aqueles que logo de saída, por fatores presentes na própria escola, não o conseguem adquirir. Luckesi (1984) diz que:

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

A escola de 1º grau é a escola básica da população brasileira. Dentro dessa perspectiva transformadora, cabe-lhe ter um programa básico para todos os brasileiros e a avaliação terá como fim diagnosticar o ponto em que cada aluno está, para a partir daí indicarem-se caminhos para que todos e cada um cheguem a dominar esse programa básico. Assumir esta posição implica o professor assumir um compromisso político com as camadas populares que ainda se encontram à margem dos benefícios econômicos e educacionais.

### 3. O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU; SUA FORMAÇÃO E TREINAMENTO.

Queremos focar a avaliação feita pelo professor sob dois ângulos: a avaliação informal que ocorre a cada instante de sua relação com os alunos e a avaliação formal por meio de provas e variados exercícios.

É certo que o professor utiliza grande parte de seu tempo fazendo julgamentos de valor acerca de seus alunos e é preciso atentar para que tipo de julgamento faz e para os preconceitos que, muitas vezes, estão por trás de tais julgamentos. Pesquisas de tipo qualitativo, que captam o cotidiano da sala de aula, têm indicado que muito freqüentemente o professor emite juízos de valor negativos acerca da cultura do aluno, de sua linguagem, de sua família. É freqüente encontrarmos falas de professoras do tipo relatado por Zindeluk (1985) acerca de uma de suas observadas ao dirigir-se a um aluno de 1ª série.

*Não adianta! Você não tem jeito. Você fala errado e acaba escrevendo errado. Também pudera, sua mãe fala do mesmo jeito!*  
(pg. 105)

Certamente, se pretendemos adotar uma postura por uma educação transformadora, como colocamos anteriormente, não podemos desenvolver esse tipo de julgamento junto aos alunos. É pois necessário pensar-se no professor que lida com essa massa de crianças que vêm à escola de 1º Grau, aprimorar sua formação e proporcionar treinamento em serviço para os que estão atuando.

No processo de formação desses professores, principalmente nas escolas normais, será preciso ter também uma filosofia que pretenda uma educação transformadora, se queremos que os futuros professores venham a ter essa postura transformadora. Sabemos que isso não é fácil e que os conflitos entre o conservador e o transformador perpassam também os cursos de formação de professores. No momento, estamos envolvidos numa pesquisa que pretende captar o movimento de transformação em uma escola normal, que se encontra em processo de "revitalização". Ao observarmos um Conselho de Classe, pudemos notar nitidamente os choques de posturas, podendo-se captar, num grupo de 25 professores e 6 alunos representantes, posturas predominantemente conservadoras. São falas de professores:

*"Há uma coisa que me questiona muito: o nível das turmas. As alunas são fracas, não têm lógica de pensamento, não sabem se expressar..."*

*"Você já viu neste Conselho de Classe alguma aluna de 3ª série ser reprovada?"*

Repete-se no Curso de Formação de Professores o que tão frequentemente se denuncia na escola primária: a teoria da privação cultural e a falácia de que a reprovação resolveria o problema. Entretanto já se encontram alguns professores com outra visão de sua função na escola normal. É fala de outra professora, no mesmo Conselho de Classe:

*“Eu gostaria que a gente não entrasse em duas falácias: colocar a culpa no aluno e achar que reprovar resolve o problema. Vamos ocupar o espaço que temos aqui nesta Escola. Há problemas de pensamento, de expressão... São elas as responsáveis? E nós o que estamos fazendo? Vamos tentar olhar e ver o que podemos fazer”.*

Realmente os sistemas educacionais precisam dar prioridade à formação do professor primário. Revitalizar os cursos, estimular práticas críticas, criadoras em que os alunos vivenciem aquilo que é teorizado. Muito poderia dizer-se acerca da prática da avaliação na escola normal, que serviria de modelo para o futuro professor.

Mas é preciso também trabalhar os problemas da avaliação com os professores que estão em exercício. Os problemas colocados na primeira parte deste trabalho deixam claro que é necessário uma atualização de conceitos e uma mudança de postura em grande parte dos professores. Entretanto, como realizar isso? Nossa experiência de sete anos numa Assessoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro demonstrou que cursos planejados pelo sistema e sugeridos e/ou impostos aos professores têm muito pouco ou nenhum impacto na prática pedagógica dos mesmos. Nesse período de nossa experiência, fizemos parte de um grupo de trabalho que elaborou uma proposta de sistema de avaliação bem fundamentada, que se tornou num Parecer que tinha efeito legal sobre todo Estado. Desenvolvemos cursos com vários técnicos e professores que seriam multiplicadores. Nesses cursos apresentávamos o conteúdo da proposta e discutíamos as principais questões da avaliação. Podemos afirmar, sem medo de errar, que o referido Parecer nunca chegou a ser implantado: foi rejeitado pelos professores, que o viram como “mais uma novidade da Secretaria”. Pouco depois dessa experiência, visitei alguns municípios do interior do Rio de Janeiro, na época em que desenvolviam seus treinamentos antes do início das aulas, mas agora numa nova experiência: cada escola planejava seu treinamento, de acordo com os interesses e necessidades dos professores. E aí pude ver professores envolvidos nas discussões, satisfeitos e afirmando: “Agora sim, a gente tem o que precisa”.

Parece-me que o treinamento de professores em serviço tem que ser realizado nesse sistema: a partir dos próprios professores, problematizando e discutindo sua prática pedagógica e a partir daí, se sentirem ne-

cessidade, programando cursos com conteúdos solicitados. Se pensamos a nível de Brasil, com o número de escolas de 1.º grau que existem em todos os municípios, vemos que se trata de tarefa complexa, mas não parece haver outro caminho que leve à transformação da prática pedagógica. Apesar dos problemas existentes e que tentamos apresentar, os professores percebem a inadequação de seus procedimentos pedagógicos e, na sua maioria, aceitariam uma busca coletiva de soluções. Zindeluk (1985) encontrou grande insatisfação nos professores que envolveu em sua pesquisa acerca de seus próprios procedimentos de avaliação.

A nosso ver, a supervisão escolar, onde ela exista, poderá ter um importante papel no treinamento de professores, caso os supervisores assumam uma função pedagógica e não apenas burocrática. André e Mediano (1985) sugerem que um fator decisivo na prática bem sucedida da escola que estudaram era a presença de uma supervisora comprometida com a prática pedagógica das professoras e com a preocupação de que os alunos, provenientes da favela em que a escola se inseria, realmente aprendessem o conteúdo que lhes era transmitido.

#### **4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS NA ESCOLA DE 1º GRAU: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**

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

Analisando as práticas de avaliação de muitas escolas temos que convir que estão um pouco afastadas desse ideal. Frequentemente vemos, como já dissemos anteriormente, exercícios rotineiros que não exigem mais do que um simples nível de memorização. É bastante comum, por exemplo, ver-se em provas questões do tipo: "Dê o plural, dê o feminino, separe as sílabas", inteiramente desligadas de um contexto capaz de ser problematizado. Muitas vezes os exercícios sobre textos propõem perguntas cuja resposta não exige mais do que copiar uma palavra do próprio texto, para completar uma frase idêntica ao mesmo. Na Matemática também são comuns as clássicas "continhas" precedidas da instrução: Arme e efetue. Muitos problemas matemáticos são quase idênticos aos dados em classe e o aluno já está quase que treinado para resolvê-los, não se solicitando nenhuma forma mais elevada de pensamento.

Com este panorama estamos avaliando apenas se nossos alunos são bons repetidores, mas nunca se são críticos ou criadores.

Mais do que preconizar um tipo de instrumento ou de item de prova para avaliar os alunos é importante que os instrumentos e itens utilizados tenham potencial para avaliar esses objetivos mais elevados que pretendemos alcançar. Talvez esta colocação pareça demasiado complexa para as séries iniciais do 1º Grau, mas, na verdade, desde a 1ª série podemos iniciar uma caminhada de reproduzir fatos e informações ou, ao contrário, de solicitar opiniões, buscar compreensões, aplicações, para gradualmente ir atingindo as formas mais complexas de análise e síntese.

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

Parece adequado dizer que a escola de 1º grau deve utilizar uma gama variada de instrumentos — objetivos e subjetivos — visto serem bastante amplas as metas que se visa a alcançar. Instrumentos de múltipla escolha, testes para completar, itens para relacionar são importantes para avaliar determinados objetivos, assim como redações e trabalhos que levam o aluno a se expressar de maneira lógica e clara também o são.

É importante, entretanto, que o professor seja competente na elaboração desses instrumentos, o que certamente exige uma formação técnica que atualmente é muito rejeitada, tanto em cursos de formação como em treinamento. A reação ao tecnicismo levou-nos ao outro lado do pêndulo e os estudantes julgam que adquirir uma competência técnica, na elaboração de instrumentos, é voltar ao tecnicismo tão criticado. Mas se adotamos a concepção de que a finalidade última da avaliação é a tomada de decisão, como podemos basear uma decisão acerca da vida de um aluno ou de uma turma num instrumento que não é digno de confiança? Como podemos afirmar, por exemplo, que um aluno é incapaz de resolver problemas matemáticos se esse aluno não tem nível de leitura para entender o que o problema lhe está solicitando, não tendo esse problema validade de conteúdo?

Somos de opinião que, sem pretender que o professor seja um técnico em medidas educacionais, ele precisa ser competente na construção de instrumentos que meçam com confiança e validade todos os objetivos que visa a alcançar. Só assim poderemos obter os dados relevantes que, após um julgamento de valor, levem a uma tomada de decisões adequada, como preconiza a definição de Luckesi (1978).

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. R. de (1984). *A avaliação do processo ensino-aprendizagem: pressupostos valorativos — um estudo exploratório*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Dissertação de Mestrado.
- ANDRÉ, M. e MEDIANO, Z. D. (1985). *Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1.º grau: um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Relatório de pesquisa.
- FLORES, M. I. G. (1980). *Avaliação por conceito de 1.ª a 4.ª série do 1.º grau — um estudo de caso*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Dissertação do Mestrado.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 9ª edição.
- GIROUX, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C. C. (1978). Avaliação educacional: pressupostos conceituais, *Tecnologia Educacional*, nº 24. set/out. 5-9.
- ZINDELUK, R. L. (1985). *A professora de 1.º grau frente às normas e a prática da avaliação*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Dissertação de Mestrado.