

# em aberto

(ISSN 0104-1037)

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Tema:

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

**INEP** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04497 — CEP 70919-970 — Brasília-DF



CIBEC - PERIÓDICO
N.º
ORIGEM <i>Permuta</i>
DATA <i>19, 08, 96</i>

Brasília  
Ano XV  
nº 66  
abr./jun.  
1995

**M E C**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## **espaço aberto:**

**Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções,  
etc.**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE VESTIBULAR DA  
PUC-SP

Regina Helena Zerbini Denigres (PUC-SP)

**53**

## **resenhas:**

A AVALIAÇÃO FORMATIVA—de Roland Abrecht  
Vilma Pereira (UERJ. UNIVERSO)

**55**

A PRACTICAL GUIDE TO ALTERNATIVE ASSESSMENT — de Joan L.  
Herman, Pamela R. Aschbacher, Lynn Winters Ligia Gomes Elliot (UFRJ)

**57**

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR—de Clarilza Prado de Sousa  
Dagmar Zibas (Fundação Carlos Chagas)

**60**

## **bibliografia:**

AVALLAÇÃO EDUCACIONAL

**61**

## **painel:**

APRESENTAÇÃO

## SUMÁRIO

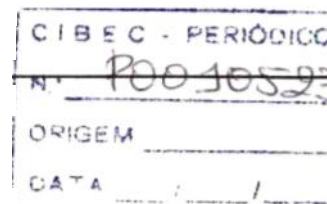
**enfoque:**

**Qual é a questão?**

O FUTURO DO SAEB E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

João Batista Araujo e Oliveira (JM Associados)

**O que pensam outros especialistas?**



**3**

**pontos de vista:**

INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO E  
SEU PAPEL NO SISTEMA  
NACIONAL DE AVALIAÇÃO

João Batista Gomes Neto (SEEC/MEC)

Lia Rosenberg (Consultora em Educação)

**13**

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: uma proposta inovadora

Ruben Klein (LNCC/CNPq) Nilma Santos Fontanive  
(UFRJ)

**29**

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tendências e desafios

Margarida F. Southard (Universidade da Flórida, EUA)

**35**

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tendências e estratégias

Kathleen Tattersall (Northern Examinations and Assessment Board, Inglaterra)

**46**

## ENFOQUE: Qual é a questão?

### O FUTURO DO SAEB E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

João Batista Araujo e Oliveira\*

Superada a fase da ideologia antiavaliação e afirmado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de forma incontestada, a preocupação passa a ser menos com o passado e mais com o futuro. Não cabe mais, nem é necessário, desenvolver um histórico do SAEB. Isso já foi feito com bastante detalhe por Pilati (1994) e dispensa maior elaboração. Para avançar, é preciso, no entanto, analisar as injunções institucionais e organizacionais necessárias para dar estabilidade e viabilizar um sistema nacional de avaliação.

Vale ressaltar, antes de mais nada, o sucesso que vem colhendo a tímida iniciativa do final dos anos oitenta. Em 1995 todas as capitais de estados do Nordeste estão demandando do MEC a aplicação de testes de rendimento no universo de seus alunos. O Estado do Maranhão solicita ao SAEB a especificação de uma amostra que permita uma análise comparativa das escolas estaduais e municipais dentro de sua microrregião e dentro do estado. Minas Gerais, que vem ocupando uma posição de destaque na questão do ensino público, não só mantém seu próprio sistema de avaliação, como está lançando as bases para a criação de um Instituto Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar, com recursos de

\* Presidente da JM Associados.

financiamento do Banco Mundial. A avaliação vai chegando, assim, a um primeiro patamar de maturidade.

Mais que repousar sobre os louros, cabe aprofundar o debate sobre aqueles aspectos nos quais o País precisa redobrar cuidados e reforçar suas políticas. Cinco aspectos nos parecem os mais importantes.

#### A questão institucional

Este talvez é o ponto mais espinhoso, e que maior coragem exige por parte dos responsáveis pelo SAEB. Há dois aspectos nessa questão, os papéis do MEC e o arcabouço institucional adequado para cumprir esses papéis.

Até o momento, o pessoal encarregado na condução do SAEB no MEC/INEP hesitou muito a esse respeito, fruto de convicções, idealismo, inexperiência e de pressões de diversa natureza. O MEC acabou tomando-se em técnico, juiz, bandeirinha, dono do campo e dono da bola. Determina quais são os testes, quando e como serão aplicados, escolhe os consultores, elabora os testes, aplica-os, corrige-os, faz os relatórios e divulga seus resultados. Na verdade, e como não poderia deixar de ser, acaba fazendo tudo isso de forma atabalhoada, precária, pouco profissional e às vezes equivocada. A reconversão dessas orientações, expectativas e atitudes arraigadas tanto dentro quanto fora do Ministério leva um prazo mais longo do que pode ser obtido no espaço de uma gestão. Os sinais de mudança, no entanto, são claros — haja visto o projeto SAEB/95 e as ações definidas pela gestão que assumiu o Ministério no governo Fernando Henrique Cardoso.

Mas, ainda que fizesse bem todas essas coisas, cabe questionar qual deve ser o papel de um ministério central dentro de um país federativo, onde a responsabilidade pelos sistemas de ensino compete aos estados e municípios. Se a experiência internacional servir de guia, a resposta é fácil: ao governo central deve caber a função de calibração. Para tanto, seu papel deve consistir em estabelecer as normas e padrões gerais e assegurar, através de amostras, e de maneira periódica, predizível e estável, um termômetro nacional do rendimento escolar.

Para que essa função seja desempenhada de forma confiável, é imprescindível que a elaboração dos próprios testes seja feita por entidades externas e independentes, de outra maneira ficaria difícil para o Ministério tomar crível a sua avaliação. Ou seja, a regra é clara: quem estabelece os critérios e encomenda a avaliação não deve fazer os testes que levam a essa avaliação. Daí por que, nesse novo estágio de desenvolvimento do SAEB, o seu papel precisa ser redefinido, com urgência e clareza.

Para cumprir sua missão de calibração, o essencial é garantir a aplicação sistemática de testes de rendimento de alta qualidade e promover a análise de seus resultados e sua divulgação. A coleta e a disseminação dos dados brutos devem ser centralizadas, padronizadas e uniformes — e fazer parte do sistema de estatísticas educacionais do País. As análises dos dados podem—e devem—ser feitas de forma descentralizada, com ampla participação de universidades, centros de pesquisa e entidades especializadas representando os diversos atores interessados e participantes do sistema educacional.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Mas isso não basta. No Brasil, ainda devem caber duas funções adicionais ao governo central. Uma consiste em fomentar o desenvolvimento de sólidas instituições de avaliação do rendimento escolar. A outra função é a de prestar assistência técnica para a montagem de unidades técnicas de avaliação nos estados e em alguns municípios maiores. Ambas são discutidas em maior detalhe nas seções seguintes.

Aceitar como suas essas tarefas significa redimensionar o perfil de atuação do MEC e do SAEB. O MEC precisaria não de especialistas em elaboração de testes, mas sim de especialistas e gerentes capacitados a encomendar e avaliar testes e fomentar o desenvolvimento de competências e instituições na área de avaliação. Necessita, também, de um novo perfil de profissionais capazes de analisar e divulgar, de maneira sistemática, compreensível e eficaz, os resultados dos testes e avaliação para os diversos grupos da sociedade, e muito particularmente, para as autoridades responsáveis pelas políticas educacionais dentro do próprio MEC.

Para responder a esses desafios, o MEC necessita estabelecer um arcabouço institucional e organizacional moderno e flexível para o SAEB, que permita critérios de seleção e desenvolvimento de pessoal compatíveis com um órgão de *staff* de alto nível. E, naturalmente, necessita de uma garantia de recursos financeiros estáveis, para solidificar o sistema.

Na atual estrutura da administração pública brasileira, paralisada pela Constituição de 1988, ironicamente denominada "cidadã" e pelas leis que a ela se seguiram na área de administração de pes-

soai e recursos financeiros, os organismos da administração direta e indireta tomaram-se engessados e inviáveis.

As normas de concurso público dificilmente permitem um mecanismo de recrutamento e seleção adequado a um organismo técnico dessa natureza. As regras de remuneração e carreiras não permitem atrair e manter profissionais de alto nível de forma estável e adequada. As regras do jogo político dificilmente permitem uma gestão racional dos recursos humanos. As regras de manejo de recursos públicos, particularmente as regras de licitação, motivadas por interesses no mínimo duvidosos, mas, certamente, sem nenhum compromisso com substância, qualidade e resultados, submetem o administrador público a camisas-de-força incompatíveis com uma gestão técnica e eficiente do dinheiro do contribuinte. Nem mesmo as autarquias e fundações, que antes dispunham de alguma autonomia, conseguem mais operar de forma minimamente eficiente. Toda a Esplanada dos Ministérios acaba tendo que recorrer a contratos elaborados através de organismos internacionais para fazer, a custos mais elevados, aquilo que a lei brasileira lhes proíbe. Até contratos de gestão celebrados com instituições tão robustas como a Petrobrás e a Vale do Rio Doce e que teriam como objeto a modernização da ação executiva do Estado se vêem violados pelo próprio contratante. O resultado é, ou a paralisia do setor público ou o recurso do administrador empreendedor a contratos através de organismos internacionais, cada vez mais visados pela míope ótica formal e o patrulhamento descomprometido com resultados exercido pelos órgãos de controle.

Até que esse quadro seja revisto e se consolide uma nova mentalidade de respeito ao gestor da coisa pública, e se lhe viabilizem

condições efetivas de trabalho, é preciso imaginação e criatividade para estabelecer um organismo de avaliação com características institucionais *sui generis* e um grau de flexibilidade bastante diferenciado da atual conformação do serviço público. No passado, quando outros ministérios tiveram oportunidade para criar órgãos com um certo grau de profissionalismo e autonomia, como foi o caso do BNDES, da FINEP, do IPEA, ou da Receita Federal, entre outros, a fórmula deu certo. Fora disso, dar-se-á a repetição da mesma a que já estamos acostumados, e continuaremos sujeitos ao vai-e-vem do voluntarismo dos ministros de plantão.

Em síntese, para continuar avançando, cabe ao MEC rever as funções do seu organismo responsável pela avaliação — centradas no conceito de calibração—e dotá-lo de condições institucionais flexíveis e adequadas para o cumprimento dessas funções.

### **Consolidar unidades de avaliação dos estados**

Se é relativamente fácil vislumbrar as funções que devem caber ao governo federal, o mesmo não se pode dizer das funções dos estados, já que esses, mais do que o MEC, são responsáveis pela operação de redes de escolas. Suas necessidades de avaliação, portanto, são diferenciadas das necessidades do Ministério nacional.

Aos estados competem pelo menos três funções nessa área: estabelecer suas próprias políticas de avaliação, promover a aplicação dos testes para efeito de comparações nacionais e aplicar testes sistematicamente a todas as escolas, usando esses resultados para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Esforços embrionários em alguns estados, no entanto, apontam para certos desvios que poderiam e deveriam ser evitados. O que já se vê, em alguns estados, são esforços de repetir, com qualidade igual ou pior, a produção e aplicação de testes muito semelhantes aos oferecidos pelo SAEB. Isto já ocorre em estados como Minas Gerais, Paraná e São Paulo, por força de convicção e de acordos assinados com o Banco Mundial. Tais iniciativas se constituem em desnecessária reduplicação de esforços, desvio de papéis e desperdício de recursos, sem, muitas vezes, acrescentar informação adicional que justifique tais esforços.

Cabe observar que, em grande parte, iniciativas estaduais dessa natureza ainda se justificam, tendo em vista a fragilidade do sistema federal e o fato de que estados que se encontram em estágios mais avançados não queiram correr o risco de falha do sistema federal. Se este falha, e todos sabem que pode falhar, por ainda não estar devidamente institucionalizado, aqueles estados ficariam sem condições de implementar suas políticas, não poderiam cumprir seus compromissos com o Banco Mundial e sofreriam um grande retrocesso. Só um compromisso muito sólido, que infelizmente o MEC ainda não tem a credibilidade institucional para oferecer e bancar, permitiria que esses estados abrissem mão dessa válvula de segurança. Até que o MEC adquira credibilidade junto a esses estados, teremos que conviver com uma certa reduplicação de esforços e custos. E credibilidade custa tempo para adquirir, sobretudo no caso de uma instituição com a folha de antecedentes do MEC. Os passos dados pela gestão que assumiu o MEC no governo Fernando Henrique Cardoso são auspiciosos, mas ainda é cedo para qualquer prognóstico mais definitivo, tendo em vista a própria fragilidade e motivação das duas principais instituições de teste no país.

Idealmente, à medida que os diversos estados se abstivessem de produzir testes de maneira artesanal e concentrassem seus recursos nas instituições especializadas o País teria muito a ganhar. O que se vê, no entanto, é que algumas dessas iniciativas vêm esbarrando nos mesmos equívocos anterior do SAEB, ao decidirem os estados produzir testes na base de uma indústria caseira. Além de não permitir comparações nacionais, isso resulta em testes que deixam muito a desejar, do ponto de vista técnico. Ademais, como é típico de indústrias caseiras, ainda não tivemos, em nenhum estado, um esforço local de desenvolvimento institucional da função de avaliação nas secretarias estaduais de educação, nem de formação de quadros de alto nível compatível com as funções que devem caber aos estados. Resultado: o País permanece com instrumentos frágeis, professores contratados *ad-hoc* para elaborar itens de prova às pressas, e na eterna dependência de consultores externos para qualquer tarefa tecnicamente mais robusta.

Em síntese, uma agenda mínima para os estados poderia iniciar com as seguintes tarefas:

Em primeiro lugar, os estados deveriam assumir, de forma competente, o papel de analisar e disseminar os resultados das avaliações nacionais e locais e fazer esses resultados chegarem aos diversos públicos relevantes e, muito particularmente, aos professores na sala de aula. Trata-se de competências não-triviais, tanto do ponto de vista analítico quanto do ponto de vista de comunicação social. Apesar de todos os avanços obtidos, até hoje o SAEB nacional não conseguiu sequer produzir um relatório adequado aos vários públicos e diversificado o suficiente para cumprir suas várias missões. Além disso, os estados precisam de divulgar relatórios de forma mais desagregada e para públicos-alvo mais es-



pecíficos. Minas Gerais já apontou para o caminho e tem alguma experiência para oferecer aos interessados.

Em segundo lugar, deve caber aos estados e municípios capacitar os supervisores escolares e orientadores educacionais a utilizar os resultados dos testes para ajudar os professores a superar as dificuldades mais críticas e mais frequentes dos alunos. À medida que os testes permitirem um diagnóstico acurado dos problemas de aprendizagem e desempenho, podem-se estabelecer mecanismos de assistência aos professores voltados para sanar dificuldades específicas de aprendizagem.

Foi com essa intenção que o Ministério da Educação elaborou um primeiro conjunto de programas veiculado no lançamento da TV Escola, onde se utilizam dos resultados do SAEB para trabalhar aqueles conteúdos, onde os professores têm tido mais dificuldade para ensinar e os alunos mais dificuldade para aprender. Este é apenas um exemplo do muito que se pode fazer nessa direção — e que, de resto, daria muito mais objetividade e produtividade aos cursos de treinamento dos professores. Se idéias como essa vingarem, isso pode se constituir num grande avanço em relação às práticas usuais, no País, de treinamento de professores, em sua grande maioria desvinculadas de qualquer análise de problemas de aprendizagem. Mais tarde, os estados poderão vir a sofisticar o seu sistema de *feedback* e passar a influir nos próprios programas de ensino e na produção de livros didáticos, com base em resultados empíricos.

Em terceiro lugar, estados dotados de maiores recursos poderiam encomendar a produção de outros tipos de testes, seja para mensurar

o efeito de programas e currículos especiais, seja para avaliar outros tipos de habilidades não abrangidas pelo sistema SAEB, seja para testar a adequação de diferentes formas de avaliação. Esses testes, no entanto, devem ser elaborados e calibrados de acordo com técnicas defensáveis—o que, geralmente, requer o concurso de instituições especializadas. Essa abordagem, ademais, criaria para tais instituições o estímulo necessário para seguir progredindo, avançando e estudando novas técnicas de avaliação.

A consolidação de unidades de avaliação requer muito mais do que decisão política, recursos adequados e uma agenda de trabalho. Requer, sobretudo, o desenvolvimento de um quadro de recursos humanos especializados, competentes e dedicados, com formação em assuntos tão variados como estatística, organização e aplicação de testes, análise de resultados, e, sobretudo, capaz de disseminar os resultados até fazê-los chegar ao supervisor, ao professor e afetar as práticas docentes e, em última instância, a aprendizagem dos alunos.

#### **Fortalecer instituições especializadas em testes de rendimento acadêmico**

Difícilmente o Brasil teria conseguido implementar o SAEB, não fosse a experiência anterior dos exames vestibulares e, de forma muito especial, a tenacidade, senão teimosia, da Fundação Carlos Chagas em prosseguir suas atividades, apesar da total indiferença das autoridades educacionais.

Agora precisamos dar o próximo passo, ou seja, fortalecer um número maior de instituições especializadas com enfoques diferenci-

ados, formar recursos humanos com as competências adequadas em grandes quantidades e aprofundar o debate em torno das questões de medida do rendimento escolar.

A avaliação padronizada do rendimento escolar desenvolveu-se particularmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, onde se desenvolve há vários séculos, a característica mais importante dos sistemas de avaliação tem sido sua independência em relação às instituições de ensino e de certificação. Ou seja, quem ensina não avalia, e quem dá o diploma confia no exame elaborado por entidades especializadas. Daí surgiram as inúmeras entidades especializadas em avaliação, cada uma com seu enfoque, metodologia e tradições próprias.

Nos Estados Unidos, há pelo menos quatro instituições de avaliação do rendimento escolar de porte respeitável, o que assegura não só uma diversidade de enfoques e garantia de inovação mas também uma saudável competição que leva à eficiência.

O próximo passo, no Brasil, consiste em solidificar duas, de preferência três ou quatro instituições dessa natureza. Para tanto, é preciso que os estados e o SAEB se conscientizem de que elaborar testes é uma função especializada, que deve estar concentrada em instituições especializadas. Segundo, é importante estabilizar e garantir uma demanda por testes, de maneira a incentivar essas instituições especializadas a investir no desenvolvimento de testes cada vez mais robustos. Em terceiro lugar, é preciso um esforço conjunto e concentrado de desenvolvimento dos recursos humanos nessas instituições, de forma a superar a atual carência de pessoal

especializado. Felizmente, já existem recursos para esse fim no MEC, através do componente nacional do projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial.

O fortalecimento de um pequeno número de instituições especializadas requer, portanto, um planejamento estável e predizível de ações pelo SAEB, um cronograma de licitações adequado e a Concertação dos outros estados que encomendam testes dessas mesmas instituições. E, particularmente, um entendimento de que, para os fins que se propõem, os testes precisam ser calibrados e padronizados por quem de direito.

#### **Adotar padrões internacionais**

O que mais impressiona na análise realizada por Korte e Nash (1995) a respeito do SAEB é a falta de cuidados básicos e mínimos padrões metodológicos e científicos do trabalho que vem sendo realizado. Por força de circunstâncias explicáveis, mas dificilmente defensáveis daqui para frente, o SAEB foi introduzindo uma série de atalhos e simplificações que tomam os resultados dos testes praticamente sem condições de serem analisados.

Por outro lado, não cabe ser defensivo, ou sonhar que estamos em outro país. A idéia de avaliação ainda é muito frágil entre nós. A idéia de padrões internacionais, muito mais. Os profissionais da área não podem se esquecer que até mesmo um ministro da Educação, no passado recente, referiu-se aos resultados obtidos por

uma amostra de crianças de escolas públicas brasileiras numa avaliação comparativa internacional promovida pelo IEA como sendo uma "olimpíada". Tal referência partiu de um dos poucos ministros da Educação que tinham uma formação científica! Comentários dessa natureza sugerem que nessa área de padronização e de respeito a instrumentos confiáveis de avaliação ainda temos praticamente tudo por fazer—a começar pelo conhecimento do que sejam padrões e de quais são os organismos internacionais que merecem respeito.

Felizmente, esse assunto hoje se toma menos problemático, sobretudo quando os próprios sindicatos de trabalhadores começam a perceber as exigências de preparação de cidadãos que irão atuar em mercados de trabalho cada vez mais internacionalizados. A idéia de padrões internacionais já começa a vingar. Para tanto, o próximo encargo do MEC deveria consistir em promover a incorporação do País aos institutos internacionais de avaliação — particularmente ao IEA — que habitualmente desenvolvem e aplicam testes comparativos em diferentes países.

Um sistema robusto de avaliação do rendimento escolar requer o respeito aos padrões convencionais correntes no setor—em relação a quesitos básicos tais como especificação de amostras, elaboração, validação e padronização de itens. Isso, por sua vez, requer um grupo de profissionais especializados no SAEB, nas instituições especializadas e no mundo acadêmico. Requer, também, mecanismos públicos de controle externo de qualidade dos próprios testes — daí a recomendação para que o SAEB cuide dessa função, e não se ocupe diretamente em elaborar testes.

O Brasil é um país ciclótico. Modas, particularmente no mundo da pedagogia, vão e vêm com velocidade surpreendente. Avanços teóricos e metodológicos freqüentemente são vistos como uma derrogação de tudo o que foi feito até então. Por isso, é muito importante começarmos a conviver com testes, metodologias, padrões e critérios diferenciados.

A avaliação e os testes padronizados de rendimento, em particular, são objetos de controvérsia em todos os países do mundo. Quanto mais se usam testes, mais controvérsia existe. Atualmente, por exemplo, existem grandes discussões nos Estados Unidos a respeito das mudanças introduzidas no SAT (Scholastic Achievement Test). O que as controvérsias ilustram, no entanto, não é o descrédito do teste, pelo contrário, é o seu fortalecimento, através do crivo da discussão crítica. Ao que se saiba, nenhuma universidade daquele país tem dado menos crédito aos resultados de testes padronizados na hora de selecionar os seus alunos.

Ao mesmo tempo, inúmeras outras formas de avaliação do rendimento escolar vêm sendo experimentadas, com maior ou menor grau de sucesso. As novas formas de avaliação introduzidas na Inglaterra no início da década, por exemplo, se por um lado evitam muitas das limitações dos testes padronizados, por outro esbarraram em dificuldades práticas que vêm levando os teóricos e práticos a revê-las. Mas ninguém, nesses países, está deixando de avaliar os alunos porque os instrumentos são imperfeitos, criticados ou criticáveis. É essa dimensão do debate, em tomo de coisas que acontecem, e não de discussões abstratas, que precisamos incorporar. E isso se faz, normalmente, quando se internacionalizam as metodologias, os critérios, a discussão e o nível do debate.

Hoje, no Brasil, os recursos humanos nesse campo são tão raros que discussões de natureza conceitual ou metodológica acabam se tomando uma questão de monopólio de idéias ou prestígio pessoal. As mesmas pessoas que orientam as políticas desenvolvem metodologias, cuidam de amostras, elaboram os testes, analisam os resultados e participam de todos os debates. Ao invés de se expandir, o ar se toma cada vez mais rarefeito, por falta de um esforço de desenvolvimento de quadros e de um verdadeiro mercado de competências.

Além disso, o acesso ao mercado internacional de avaliação pode nos conduzir à identificação de outros desenvolvimentos internacionais importantes, como, por exemplo, a mensuração de habilidades básicas para o mundo do trabalho e que podem se constituir não só numa agenda de trabalho adicional mas ainda em importante contribuição para objetivar o diálogo entre o mundo da educação e o mundo da produção (Oliveira, 1995).

As formas de vinculação do Brasil à comunidade internacional de avaliação podem ser várias. A mais robusta e duradoura consiste na formação maciça de recursos humanos em universidades estrangeiras de primeira linha. Outra forma consiste no estabelecimento de parcerias entre instituições especializadas, incluindo na parceria um processo de transferência de tecnologia, desenvolvimento conjunto de metodologias e produtos e, particularmente, de formação de recursos humanos. Este é um caminho que já trilhamos em outras áreas de conhecimento, e não há por que não imitar o que deu certo.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

### **Avançar em novas áreas**

A agenda esboçada anteriormente não esgota o elenco de esforços que precisam ser empreendidos. O País precisa desenvolver diferentes tipos de teste, diferentes tipos de avaliação, diferentes formas de usar a avaliação. Precisa estender a avaliação aos diferentes tipos e níveis de ensino, o segundo grau, o profissionalizante, o superior. Precisa desenvolver testes de habilidades básicas e outras competências específicas relevantes para o mundo do trabalho, inclusive competências preditivas da capacidade de aprender. Precisa aprender a incorporar testes de rendimento a esforços mais amplos de avaliação — pedagógica, econômica, gerencial, institucional. Nessa área, tudo está praticamente por se fazer.

Papel preponderante deve caber às universidades, tanto na formação de recursos humanos nas áreas básicas de estatística, psicometria, educometria e computação, quanto em questões mais especializadas, particularmente no que diz respeito à incorporação dos resultados da avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Também as universidades poderiam desempenhar um papel importante na análise crítica da avaliação em todas as suas dimensões.

### **Conclusão**

Na prática, os cinco aspectos discutidos acima estão todos intimamente relacionados entre si e exigem uma visão e uma ação arti-

cuiada, sob a liderança dos responsáveis pelo SAEB. Em síntese, trata-se de:

—identificar claramente as funções de cada ator, particularmente o SAEB, os estados, as entidades especializadas e as universidades, permitindo que cada uma cumpra o seu papel;

—criar um arcabouço institucional que permita ao SAEB assumir e manter a liderança no setor, fora das amarras e vicissitudes que hoje paralisam a administração pública direta e indireta;

—formar recursos humanos em quantidade, qualidade e diversidade suficientes para fazer face às exigências do momento e criar um mercado de competências;

—engajar o País junto às iniciativas das melhores instituições internacionais de avaliação, de maneira a superar o isolamento, arejar as discussões internas e promover o aperfeiçoamento permanente dos quadros profissionais e técnicos.

Superada a ojeriza ideológica pela avaliação e pelos testes de rendimento, o País encontra à sua frente um imenso terreno a ser percorrido. A maior parte das recomendações supralistadas fazem par-

te, hoje, da agenda nacional e das políticas assumidas pelo MEC em seu plano político-estratégico (Brasil, MEC, 1995). Embora os recursos públicos sejam escassos e devam ser administrados com prudência, há espaço para todos que queiram contribuir e fazer avançar a avaliação e seus usos.

### Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico*. Brasília, 1995.

KORTE, R., NASH, B. *Review of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília, 1995. Relatório apresentado ao INEP, jun. 1995.

OLIVEIRA, João (Ed.). *Occupational standards: international perspectives*. Ohio: Centre on Education and Training for Employment, 1995.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Ensaio*, v.2, n.1, p.11-30, out./dez. 1994.



## **PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?**

### **INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO E SEU PAPEL NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO**

João Batista Gomes Neto\*  
Lia Rosenberg\*\*

#### Introdução

Os objetivos de um sistema de ensino estão subordinados aos anseios da sociedade e devem ser expressos por aqueles que formulam as políticas educacionais. Seus pressupostos são a universalização do acesso, a equidade e a qualidade. O conjunto dessas políticas dá o tom para o planejamento do sistema, o qual é operacionalizado pelos gerentes que atuam no sistema.

Definidos os objetivos do sistema, é possível estabelecer as metas e as estratégias para atingi-los. As estratégias, explicitadas nas políticas educacionais, determinam as condições em que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer e que são consideradas como padrões mínimos para a *qualidade do processo de ensino*.

Um sistema nacional de avaliação deverá acompanhar os resultados alcançados, tanto no que se refere às metas como aos padrões. Através de indicadores que afirmam essas quantidades, o sistema de avaliação permitirá comparar o planejado com o observado e

Professor da Universidade Federal do Ceará. Atualmente diretor do Departamento de Estatística Educacional do MEC. \*\* Mestre em Educação. Consultora.

daí constatar ou não a eficiência e a eficácia da política educacional adotada.

O objetivo central de um sistema de avaliação é fornecer informações que possam orientar as políticas educacionais de modo a apoiar ações que visam à melhoria da *qualidade do ensino*. Sua principal preocupação está relacionada com os pressupostos do sistema e, assim, deverá verificar se eles estão sendo respeitados.

Além da universalização do acesso e da equidade, um sistema nacional de avaliação deverá preocupar-se em medir a *qualidade do ensino*, através de *indicadores de qualidade*. Como os padrões mínimos são resultados de estratégias que visam atingir os objetivos do sistema, podem ser considerados como *indicadores indiretos de qualidade*. Já o desempenho, medido através de testes padronizados, é um *indicador da qualidade do produto*. A hipótese subjacente é de que a presença de padrões mínimos de *qualidade no processo de ensino* possibilita a melhoria da aprendizagem dos alunos. Não se deve esperar, porém, que um sistema de avaliação comprove essa hipótese. Seu papel é acompanhar o desempenho do sistema educacional e não produzir pesquisa em educação, embora deva fomentá-la.

O desenho de um sistema de avaliação, no qual devem estar definidos seus objetivos e sua utilização, é o pressuposto para a sua implantação. Serão relatadas, a seguir, algumas experiências que ilustram os possíveis papéis que os *indicadores de qualidade* podem desempenhar em um sistema nacional de avaliação.

Inicialmente discutiremos o papel que um sistema de avaliação pode ter no apoio à definição de políticas educacionais. Depois será

feita uma breve descrição dos indicadores a serem aferidos pelo sistema, com ênfase nos *indicadores de qualidade*. Finalmente, serão apresentadas algumas experiências de implantação de sistemas de avaliação na América Latina e as mais recentes tentativas dessa implantação no Brasil.

### **Sistema de avaliação e definição de políticas**

A avaliação pode ser sinteticamente definida como a comparação entre os resultados observados e os desejados. A partir dessa comparação podem ser levantadas hipóteses para atribuir causas aos efeitos encontrados.

As informações geradas por um sistema nacional de avaliação educacional permitem verificar, ao longo do tempo, a eficiência e a eficácia do sistema de ensino e, concomitantemente, procurar explicações sobre o que possa ter influenciado nos resultados observados.

Para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, o sistema de avaliação deverá gerar informações atualizadas e fidedignas de forma transparente. A rapidez e precisão com que o sistema fornece essas informações para os responsáveis pelas políticas educacionais é primordial, sob pena de reportar uma situação que não existe mais. A disseminação das informações no âmbito da escola, onde se concretizam as ações e a prática pedagógica, e junto à sociedade, que financia o sistema educacional, constitui-se num instrumento de pressão para mudanças ou continuidade das políticas adotadas.

Exemplo desse efeito pode ser encontrado na situação vivida pelos Estados Unidos. Lá, segundo Wolynech (1995), a divulgação dos dados e as análises comparativas entre estados e com outros países contribuem decisivamente para a qualidade dos próprios dados fornecidos pelos estados. De um lado, a disseminação junto ao público em geral faz com que este passe a cobrar, junto aos seus representantes eleitos, o aprimoramento do sistema educacional e o acompanhamento de seus indicadores. De outro lado, a publicação do relatório anual consolidado com alguns estados em branco, devido à baixa confiabilidade dos dados por eles fornecidos, causou grande impacto e gerou fortes pressões junto a essas unidades federadas.

Nessa perspectiva, e dependendo do desenho do sistema nacional de avaliação, as informações produzidas por ele permitirão comparar resultados entre escolas, áreas geográficas, sistemas de ensino, bem como sinalizar situações mais problemáticas, que poderão ser alvo de uma política especial. Com a identificação dos problemas será possível agir prontamente e utilizar estratégias com endereço certo, que resultem na solução do problema observado. Isso economizará tempo e dinheiro, pois estaremos passando de um contexto de *achismo* para outro, se não de *diagnóstico*, pelo menos de contornos mais nítidos.

A divulgação dos resultados da avaliação deverá estar acompanhada de uma ampla mobilização que chame a atenção do público em geral e, especialmente, dos principais atores envolvidos (alunos, professores e equipes escolares). Para tomar a divulgação mais efetiva e maximizar a participação de todos é importante que sejam elaborados diferentes tipos de relatórios, notas, informes, etc, endereçados à clientela que se deseja atingir. Em cada caso devem



ser focalizados apenas os assuntos de maior interesse para o público-alvo de cada publicação, enfatizando os resultados mais relevantes, através de uma linguagem apropriada à clientela, em que ressaltem concisão e clareza.

Essa atenção especial poderá deslocar o enfoque da discussão sobre o ensino para pontos mais próximos dos anseios da sociedade e assim influir no redirecionamento das decisões sobre políticas educacionais. Nesse momento, será necessário aprofundar os estudos em busca de causas que expliquem os efeitos observados.

Os indicadores não podem ser confundidos com as causas dos fenômenos a que eles se referem. Na escolha de indicadores, a preocupação é identificar variáveis mensuráveis que tenham mostrado associação com o que se pretende medir—sem nenhuma pretensão de eleger, ao mesmo tempo, as causas responsáveis pelos resultados encontrados. Um exemplo para ilustrar essa distinção é a variável *formação do professor*. Estudos e pesquisas em diversos países mostraram não ser possível estabelecer uma associação de causalidade entre essa variável e o rendimento dos alunos nas séries iniciais (Fuller, 1985; Lockheed e Hanushek, 1986; Gomes Neto et al., 1994, p.45).

Entretanto, a *média dos anos de escolarização dos professores* é um bom *indicador da qualidade* do sistema (Behrman e Birdsall, 1983 e 1987; Behrman, Birdsall e Kaplan, 1990).

Por isso mesmo, ao se implantar um sistema nacional de avaliação, devem-se atrelar a ele recursos para pesquisa na área de educação, com o objetivo de verificar algumas hipóteses importantes para orientar as políticas educacionais.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

## Indicadores do sistema de avaliação

Como o sistema educacional visa à universalização do acesso, à equidade e à *qualidade do ensino*, a avaliação deverá verificar se esses objetivos estão sendo atingidos. Para tanto, devem ser definidas medidas que permitam aferir o grau de atendimento oferecido pelo sistema, a velocidade com que se dá a progressão dos alunos ao longo das séries, o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e o montante de recursos financeiros alocados com *esse fim*.

Esses conceitos básicos estão relacionados com o que se costuma chamar de *qualidade do ensino* e é neste ponto que começam as divergências. Pois é necessário definir o que se entende por *qualidade do ensino* de forma mais operacional, que possibilite sua mensuração. Embora todos concordem que é importante oferecer um ensino de *qualidade*, as várias interpretações sobre esse conceito não permitem que se formule uma definição única e consensual do que ele signifique.

Outro ponto relacionado a esse conceito é o compromisso entre o acesso, a equidade e a qualidade. Até que ponto é possível manter um ensino de *qualidade* atendendo ao maior número de indivíduos com iguais oportunidades de aprendizagem? Hoje em dia seria impossível pensar em oferecer um ensino de *qualidade* para poucos e, por isso mesmo, o acesso é considerado prioritário por aqueles que planejam e gerenciam os sistemas de ensino. De alguma forma o acesso tem que ser assegurado — é de Lei — nem que para isso a qualidade e a equidade sejam prejudicadas.

O enfoque a essa questão tem mudado nos últimos tempos. As estatísticas sobre educação no País têm mostrado que o acesso

está quase universalizado, os problemas são localizados. Nessa perspectiva, os dirigentes educacionais, os pesquisadores, os professores e a sociedade como o todo passam a discutir essa questão de forma mais objetiva. Por isso mesmo "a avaliação retoma ao cenário da educação" (Goulart, 1994).

Mas a garantia de acesso depende, em boa medida, do fluxo dos alunos ao longo das séries — quanto mais repetentes, menos vagas para novos. É desse modo que a *qualidade do ensino* ofertado impacta sobre a quantidade de vagas disponíveis. A "pedagogia da repetência" (Ribeiro, 1991), além de suas conseqüências nefastas sobre o aluno, influi negativamente na melhoria do acesso.

Há outras evidências de que a oposição entre *quantidade* de alunos atendidos e *qualidade do ensino* ofertado é menor do que inicialmente se pensava. A análise feita com dados do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Edurural) mostra que investimentos em insumos que melhoram o rendimento escolar e, conseqüentemente, a *qualidade do ensino* ofertado, melhoram o fluxo, diminuindo a retenção dos alunos no sistema e, por conseqüência, liberando vagas para o atendimento (Gomes Neto et al., 1994, p.200).

O desafio é, pois, universalizar o acesso ao sistema de ensino e oferecer condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, incentivando a permanência do aluno na escola. Mais ainda, o sistema deve formar cidadãos preparados para atuar no mercado de trabalho e participar ativamente da vida social, econômica e política do País. Um sistema nacional de avaliação deve, portanto, medir se esses objetivos estão sendo atingidos, se as estratégias utilizadas para tal fim estão sendo postas em práticas e, ao mesmo

tempo, levantar hipóteses para explicar os resultados observados de modo a realimentar as decisões sobre políticas educacionais.

### **Indicadores de qualidade**

Os indicadores usualmente utilizados para acompanhar o desempenho de um sistema educacional estão relacionados com: a) o acesso; b) a progressão; c) as características das escolas, como a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis e d) os investimentos financeiros com educação. Essas são variáveis mais fáceis de serem definidas e quantificadas.

Para medir esses aspectos são analisados, entre outros, indicadores como: a) taxa de ingresso e cobertura; b) taxa de aprovação, progressão entre as séries, porcentagem de concluintes de um grau de ensino em relação aos que nele têm acesso; c) porcentagem de professores com determinada formação acadêmica, volume de livros didáticos distribuídos e d) investimento em educação em relação ao PIB, despesa por aluno. Embora eles retratem, sob um determinado ângulo, a situação educacional do País e suas diversidades políticas e geográficas, medem muito mais a *quantidade* de insumos presentes no sistema educacional e o número de anos de escolaridade do que a *qualidade do ensino* oferecido.

Pode-se supor que um sistema de ensino ao qual a quase totalidade da população alvo tem acesso, nele permanece e progride, embasado num modelo pedagógico consistente, que possui professores com qualificação adequada, boas instalações físicas e materiais didáticos de qualidade em quantidade suficiente, consiga atin-

gir seu objetivo, isto é, formar indivíduos com um determinado perfil. Esse seria um sistema eficaz.

Mas o que realmente consideramos como *qualidade de ensino*? Para responder a essa pergunta é necessário retomar ao principal objetivo do sistema educacional.

O que se espera desse sistema é que forme cidadãos habilitados para se inserirem com sucesso no mercado de trabalho e participarem conscientemente das decisões que afetam a sociedade como um todo. A competência para formar esses cidadãos deve ser a tônica central do sistema educacional.

Que indicadores devem ser usados para avaliar em que medida esse objetivo está sendo alcançado? Este é mais um ponto sobre o qual não há consenso entre os especialistas. Enquanto uns preferem indicadores de produtividade econômica, outros preferem indicadores sociais.

Mas, pelo menos, todos concordam que esse objetivo não pode ser medido quando o aluno ainda se encontra na escola. Assim sendo, essa medida não permite identificar problemas ao longo do processo educacional, o que retarda a reorientação de políticas educacionais. Na verdade, por esse caminho, a eficiência e a eficácia de uma política educacional só poderiam ser constatadas após um longo período de tempo desde sua implantação.

Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que o nível de escolaridade dos alunos se relaciona fortemente com produtividade, renda e outros indicadores considerados como padrões de qualidade de

vida (Welch, 1970; Nelson e Phelps, 1966; Jamisson e Lau, 1982; Behrmane Birdsall, 1983; Jamison e Mook, 1984; Boissière, Knight e Sabot 1985; Knight e Sabot, 1989; Hanushek, 1986). Partindo dessa premissa, é possível considerar o rendimento escolar como uma aproximação, um preditor do que poderá ocorrer quando o aluno concluir o ciclo escolar.

Estabelecido o indicador de *qualidade*, isto é, o rendimento escolar dos alunos, é necessário definir o que, quem e quando medir. Ou seja, é preciso definir quais as disciplinas e as séries que serão testadas bem como determinar a periodicidade da aplicação dos testes.

Outro ponto importante é a qualidade do instrumento de medida, pois é preciso que seja válido e fidedigno. Este instrumento deve ser o mais confiável possível e assim devem-se utilizar técnicas estatísticas modernas para construí-lo. Do contrário, o indicador não terá a precisão suficiente e a análise dos resultados observados poderá levar a interpretações errôneas.

Na elaboração dos testes é essencial considerar as diversidades regionais, em especial no que diz respeito às diferentes propostas curriculares e à variação na linguagem que ocorre dentro do País.

Em resumo, um sistema nacional de avaliação deve aferir indicadores de *qualidade do produto*, entendido como aprendizagem dos alunos, e de *qualidade do processo de ensino*, entendido como as medidas de acesso, de fluxo escolar, de características da escola e de investimentos financeiros com a educação. Com isso poder-se-á retratar sucinta e objetivamente a situação do sistema educacio-

nal e observar a eficiência e eficácia das estratégias educacionais adotadas. Como os indicadores aqui definidos estão relacionados apenas com o que ocorre dentro do sistema escolar, um avanço seria incorporar uma avaliação dos egressos de modo a observar sua produtividade e renda no mercado de trabalho bem como atitudes e comportamentos no plano social e político. Essa avaliação poderia começar através de pesquisas pontuais, incentivadas pelo sistema nacional de avaliação, para depois serem sistematizadas dentro do mesmo. Com a adição dessas novas medidas será possível avaliar mais precisamente se o sistema educacional produz o que dele se espera.

#### Alguns sistemas de avaliação

A grande maioria dos países desenvolvidos avaliam, de alguma forma, a *qualidade do ensino* ofertado. Muitos deles possuem sistemas de avaliação há muito tempo, de modo que a "cultura de avaliação" já faz parte do cotidiano escolar e da sociedade.

Os países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, onde o foco de discussão até a pouco tempo era o acesso ao sistema educacional, têm iniciado a construção de sistemas de avaliação, nos quais estão aplicando testes de rendimento escolar para monitorar a *qualidade do ensino*. As dificuldades e os sucessos por eles enfrentados poderão servir ao Brasil, já que o nosso processo está apenas engatinhando.

No Brasil, há pouco mais de cinco anos está em andamento a implantação de um sistema nacional de avaliação, o Sistema Nacio-

nal de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, alguns estados têm procurado implantar um modelo de avaliação da *qualidade do ensino* ofertado utilizando testes de rendimento escolar.

Acreditamos que as experiências de outros países possam nos ensinar alguma coisa, mesmo levando em conta que as situações são diferentes. Além disso, uma revisão do que vem sendo feito no Brasil é interessante, já que também aqui há uma diversidade significativa de situações.

#### Chile

Entre os países da América Latina, o Chile possui a experiência mais bem-sucedida na implantação de um sistema nacional de avaliação. Isso, porém, não aconteceu de imediato, foram necessárias algumas tentativas antes de obter sucesso

A primeira dessas tentativas começou a ser desenvolvida em 1978. Em 1978, foi feita uma aplicação piloto em duas regiões do país e, em 1984, foram aplicados testes a todos os alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Essa experiência, conhecida como *Programa de Evaluación de Rendimiento (PER)*, não prosperou devido principalmente a resistências dos professores e supervisores, que temiam ser punidos caso a avaliação apresentasse baixos resultados, e ao gerenciamento inadequado do programa.

Logo em seguida, o Ministério de Educação tentou implantar um novo programa para avaliar a *qualidade do ensino*, designado por *Sistema de la Calidad de la Educación (SECE)*, cujo objetivo princi-

pal era identificar fatores que pudessem influenciar na *qualidade do ensino* básico (pré-escolar, fundamental e médio). Como na primeira tentativa, este programa também fracassou, devido à fragilidade de seu gerenciamento e escassez de recursos humanos capacitados.

Considerando essas experiências, o Ministério de Educação iniciou um novo sistema nacional de avaliação —*Sistema de Información sobre la Calidad de la Educación (SIMCE)*— desta vez gerenciado pela Universidade Católica. O sistema foi desenhado para avaliar: a) o desempenho escolar dos alunos, através de testes de rendimento em Matemática, Espanhol, Ciências Sociais e Naturais e b) a eficiência interna do sistema educacional, utilizando para isso indicadores de acesso e progressão profissionais.

Em 1988, foram avaliados aproximadamente 233 mil alunos de 4ª série, matriculados em cerca de 5.600 escolas. No ano seguinte foram testados os alunos de 8ª série — aproximadamente 193 mil alunos de 4.600 escolas. Exceto as escolas isoladas, todas as outras participaram da avaliação. Todos os alunos foram submetidos aos testes de Matemática e Espanhol, enquanto que os testes de Ciências Sociais e Naturais foram aplicados apenas a uma amostra.

A maioria das questões eram de múltipla escolha, com um reduzido número de questões abertas. Estas últimas foram corrigidas para uma amostra de 10% dos alunos.

No trabalho de campo foram envolvidos funcionários do sistema educacional (dirigentes, supervisores e professores). A aplicação dos testes foi feita em dois dias.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Relatórios com informações de cada escola foram enviados a todos os dirigentes educacionais, supervisores, diretores de escola, professores e pais de alunos. Neles constavam orientações para fazer comparações entre escolas. Realizou-se um encontro com supervisores, diretores e professores para explicar e discutir os resultados. Além disso, os professores receberam um manual com análise pedagógica dos resultados dos testes.

Até hoje, a Universidade Católica é responsável pelo gerenciamento do SIMCE — como tal, elabora e aplica os instrumentos, analisa os dados e escreve os relatórios. Para isso conta com um grupo multidisciplinar de professores, que inclui especialistas em medidas educacionais, educadores e analistas de sistema da universidade e do Ministério de Educação, além de consultores da Unesco.

A disseminação dos resultados tem ficado por conta do Ministério de Educação, que no momento está pensando em gerenciar diretamente o sistema, com assistência técnica da universidade.

#### *Costa Rica*

Na reforma educacional ocorrida na década de 60 foi adotada uma política de progressão automática, juntamente com a eliminação do exame de seleção para a educação secundária. Com isso, surgiu entre professores e pais de alunos a idéia de que a *qualidade* do sistema de ensino estava sendo deteriorada.

Em 1981 e 1986, o *Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación en Costa Rica (IIMEC)* da Univer-

sidade da Costa Rica conduziu uma pesquisa em que ficou evidenciado o baixo desempenho escolar dos alunos da escola primária.

Esses fatos levaram o Ministério de Educação daquele país a solicitar ao IIMEC uma avaliação do rendimento escolar de todos os alunos de 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> séries. A aplicação dos testes nos alunos da última série tinha o objetivo de certificação e deveria ser utilizado para a entrada na universidade.

Nos anos de 1986 e 1987, o total desses alunos foi avaliado em Matemática e Espanhol. Em 1989, os testes foram aplicados a uma amostra de alunos.

O IIMEC foi contratado pelo Ministério de Educação para desenvolver os instrumentos, aplicá-los e analisar os dados coletados. O trabalho de campo foi conduzido pelos técnicos do ministério.

Os testes foram aplicados sob a coordenação conjunta do ministério e do IIMEC, utilizando funcionários de ambas as instituições, juntamente com professores da rede. A esses últimos, porém, não foi permitido aplicar os testes nas suas próprias escolas.

O ministério pouco se esforçou para divulgar os resultados junto aos professores. Apesar disso, os resultados dos testes têm sido usados no treinamento de professores.

O IIMEC, por sua vez, tomou a iniciativa de fornecer os resultados dessas avaliações a todas as escolas e a imprensa. Além disso, o IIMEC patrocinou vários debates públicos com o intuito de pressionar o governo a aumentar os investimentos em educação.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Logo após essas avaliações, o ministério abandonou a idéia de testes centralizados para desenvolver um sistema de testes por distritos, baseado em critérios nacionais. O objetivo desse novo sistema é estabelecer um nível mínimo para a conclusão da educação primária e secundária.

A partir de 1991, foi proposto um novo sistema nacional de avaliação, que deverá ser gerenciado pelo ministério com assistência técnica do IIMEC.

### *México*

Há mais de 20 anos o México vem realizando periodicamente avaliação do rendimento escolar e, desde 1972, foi implantado um teste para selecionar alunos para a escola secundária. Essas avaliações têm sido conduzidas pela *Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación (DGEIR)* do Ministério de Educação. Durante a década de 80, devido à crise econômica, a DGEIR perdeu a maioria dos seus especialistas.

Ao longo destes últimos anos, a DGEIR tem procurado medir a aprendizagem dos alunos matriculados no último ano do ensino primário em Matemática, Espanhol, Ciências Sociais e Naturais. Eventualmente outras áreas de ensino têm sido avaliadas.

A avaliação mexicana, contrariamente às outras duas aqui descritas, está circunscrita a uma amostra de alunos, ao invés de toda a população escolar.

No final da década de 90, foi estabelecido um programa de assistência técnica com o *Education Testing Service (ETS)*, visando ao fortalecimento institucional da DGEIR. A partir dessa assistência, a DGEIR está implantando a *Evaluación del Aprendizaje en Educación Prescolar, Primaria y Secundaria (EAEPSS)*, que objetiva aplicar sistematicamente testes de rendimento a todos os estados do país, como parte do sistema nacional de avaliação do México —*Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)*. Os principais objetivos desse sistema são: a) avaliar a aprendizagem nos diversos graus de ensino; b) apontar as diferenças de desempenho entre os estados e c) avaliar a efetividade dos modelos pedagógicos das escolas.

Embora muitas avaliações tenham sido realizadas no México durante os últimos vinte anos, a disseminação dos resultados praticamente não tem ocorrido. A fim de corrigir essa falha, o Ministério de Educação iniciou um programa de conscientização de alunos, pais e, principalmente, professores e autoridades locais, com o intuito de explicar o sistema de avaliação. Mais recentemente, a DGEIR vem promovendo encontros entre educadores e especialistas para discutir os resultados das avaliações.

Apesar da experiência mexicana ser uma das mais antigas da América Latina, pouca análise tem sido produzida com os dados das diversas avaliações realizadas e quase nenhuma recomendação pedagógica, baseada nos resultados obtidos, foi feita.

## *Brasil*

A maior experiência brasileira em avaliação da aprendizagem consiste nos exames vestibulares, para cuja realização a maioria das universidades mantém ou contrata um grupo de especialistas. Esperava-se que essa experiência pudesse desempenhar um papel multiplicador da competência na área da avaliação. Entretanto, uma série de resistências dificultou esse desdobramento.

Na década de 70, várias pesquisas sobre rendimento escolar foram realizadas no Brasil. No entanto, eram pesquisas dispersas — embora a maior parte se concentrasse nos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo — e seus resultados tiveram pouca divulgação.

Já no início da década de 80, o Ministério da Educação começou a incentivar a produção de estudos sobre avaliação do rendimento escolar, estimulado, principalmente, pelas discussões com as agências internacionais. Em quase todos os últimos acordos assinados com o Banco Mundial, por exemplo, está presente um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas pelo acordo.

A partir desta década, além de pesquisas de avaliação do rendimento escolar, algumas secretarias estaduais de educação têm procurado estabelecer um sistema para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Alguns exemplos dessas iniciativas serão discutidos a seguir.

### *Edurural*

Em 1980, quando foi assinado o primeiro Projeto de Educação Básica para o Nordeste, conhecido como Edurural, havia um componente de avaliação do projeto que se estendeu de 1981 a 1987.

Essa avaliação visava determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e estudar o custo-eficácia dos insumos educacionais. Foi uma avaliação de larga escala em escolas rurais do Nordeste, da qual participaram aproximadamente 600 escolas, sendo que cerca de 1.000 professores e 6.000 alunos e suas famílias foram entrevistados. Os alunos foram submetidos a testes de Português e Matemática em 1981, 1983 e 1985.

Foi delineada uma avaliação que previa obter dados longitudinais de uma subamostra desses alunos. Em 1981, no primeiro ano de coleta, foi definida uma amostra de escolas na zona rural de três Estados: Piauí, Ceará e Pernambuco. Seleccionadas as escolas que comporiam essa subamostra, decidiu-se aplicar os testes aos alunos de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries a cada dois anos. Com isso, esperava-se que muitos alunos de 2<sup>a</sup> série seriam reavaliados na 4<sup>a</sup> série, dois anos depois. Entretanto, devido a fatores como o fechamento de muitas escolas, os altos índices de repetência e evasão conjugados com a migração da zona rural, poucos foram os alunos avaliados mais de uma vez: dos 4.000 alunos avaliados na 2<sup>a</sup> série em 1981 e 1983, apenas cerca de 300 foram encontrados na 4<sup>a</sup> série em 1983 e 1985, respectivamente.

Em 1987, foi retirada uma subamostra de alunos que tinham sido avaliados em 1985, no Ceará, e para esses, além da aplicação de testes, foram tomadas algumas medidas ergonômicas.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

A pesquisa foi gerenciada pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC), responsável pela aplicação dos testes e entrevistas, com assistência técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC), que elaborou e analisou os testes e ainda orientou tecnicamente a equipe de professores da Universidade Federal do Ceará envolvida na pesquisa. Essa pesquisa teve também assistência técnica do Banco Mundial.

Apesar de todo esse esforço, nenhuma ação pedagógica resultou da avaliação. Os relatórios foram encaminhados ao Ministério da Educação que, na prática, os ignorou. Nenhum resultado retomou às escolas. Assim, alunos, pais, professores, diretores de escolas, além de vários técnicos da Secretaria Estadual e dos órgãos municipais de educação ficaram sem nenhuma informação sobre os resultados da avaliação a que eles se submeteram ou de que participaram.

Embora no Brasil a discussão dessa pesquisa tenha ficado restrita aos pesquisadores, fora do País seus resultados foram bastante difundidos, por se tratar de uma das primeiras avaliações escolares de larga escala aplicadas em zonas rurais de países em desenvolvimento. A análise dos efeitos das principais ações sobre o rendimento escolar dos alunos lançou novas luzes sobre a eficiência e eficácia dessas ações, com impactos sobre o desenho de projetos posteriormente financiados pelo Banco Mundial.

### *São Paulo: Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB)*

Este projeto, desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Paulo, com financiamento do Banco Mundial, prevê ações na área de cons-



trução e reforma de prédios escolares, apoio à gestão escolar, capacitação de recursos humanos, aquisição e distribuição de livros didáticos e material escolar, desenvolvimento de projetos municipais de implantação de pré-escolas, etc. Para sua avaliação, foi contratada a Fundação Carlos Chagas, que pode aproveitar a experiência adquirida no Edurural e corrigir alguns dos erros cometidos naquela avaliação.

Neste caso foi determinada uma amostra de escolas e, em cada uma delas, foram sorteadas duas classes do Ciclo Básico de Alfabetização Inicial (correspondente à 1ª série). Em 1992, todos os alunos dessas classes foram avaliados. Esses mesmos alunos foram avaliados novamente nos dois anos subseqüentes, independentemente da série ou da classe em que estivessem. Com esse procedimento foi possível acompanhar um número maior de alunos: cerca de 2.000 alunos foram avaliados pelo menos duas vezes.

A Fundação Carlos Chagas foi encarregada de elaborar e aplicar os instrumentos da pesquisa e, além disso, analisar os dados. O objetivo era quase o mesmo da avaliação do Edurural, ou seja, uma análise da eficácia das políticas adotadas pelo projeto.

Ao mesmo tempo, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da Universidade de São Paulo foi contratada para calcular o custo-eficácia dos diversos insumos analisados pela FCC. E isso completava o ciclo da pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa ainda estão sendo discutidos no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

#### *Minas Gerais*

O procedimento de avaliação em Minas Gerais, aqui analisado, teve início em 1991, conduzido pela Secretaria de Educação, como parte do plano de governo, que tinha como meta a melhoria da qualidade do ensino. O Banco Mundial apoiou a iniciativa e, no acordo assinado com o estado, no início deste ano, esse componente foi contemplado, garantindo a sua continuidade.

Para o estabelecimento desse sistema foi criado, na Secretaria, um grupo de avaliação responsável por coordenar os trabalhos. Entre outras coisas, foram estabelecidas as séries (CBA, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, 2ª série do Ensino Médio e concluintes do Magistério), as disciplinas e a periodicidade das aplicações dos testes aos alunos.

Logo de início ficou definido que seriam avaliados todos os alunos das séries escolhidas, matriculados na rede estadual de ensino. Decidiu-se também que a avaliação deveria contar com a participação de todos, diretores de escolas, professores e pais de alunos. Essa participação vem-se dando através tanto da aplicação dos testes como de sua correção e discussão no âmbito da escola. Além disso, a coordenação do sistema de avaliação vem provocando a discussão dessa avaliação junto aos dirigentes educacionais da Secretaria.

Com esse objetivo, têm sido promovidas várias reuniões com diretores, professores e pais de alunos, quando os resultados alcançados em cada escola são discutidos e comparados com aqueles obtidos por outras escolas do mesmo município e do estado todo. Essa

discussão crítica tem servido para apoiar as ações da escola e da Secretaria no sentido de superar os problemas apontados pela avaliação.

### *Ceará*

Em 1992, as secretarias de Educação do Estado do Ceará e do município de Fortaleza contrataram uma equipe de professores da Universidade Federal do Ceará, através do Parque de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cetrede), para avaliar todos os alunos de 4ª e 8ª séries da rede pública de Fortaleza nas disciplinas de Português e Matemática.

Nos dois anos seguintes, a Secretaria Estadual contratou novamente a mesma equipe para expandir essa avaliação a 13 cidades do interior. Nestas duas últimas avaliações, além da aplicação dos testes de aprendizagem, foram calculadas, para as escolas pesquisadas, taxas de sucesso ou aprovação no ensino fundamental, além de índices de ocupação e de manutenção. Assim, outras dimensões das escolas foram incluídas na avaliação.

As avaliações foram realizadas sob a coordenação do Cetrede e contaram com a supervisão da Secretaria de Educação do Estado, através do grupo de avaliação especialmente constituído. Na primeira avaliação realizada, o grupo contou ainda com o apoio do MEC/INEP, que coordena o SAEB.

Nas duas últimas avaliações, além do processamento dos dados, da sua análise e elaboração dos relatórios, o Cetrede foi responsável também pela elaboração dos testes, sob a supervisão da Secre-

taria de Educação. A aplicação dos mesmos foi feita por pessoal externo ao sistema educacional, contratado e treinado pelo Cetrede.

Com isso, foi possível aplicar os testes no final de cada ano e apresentar o relatório em fevereiro do ano seguinte, permitindo discutir a avaliação ainda no início do ano, em tempo de corrigir alguns dos problemas detectados.

Os relatórios incluíam uma análise geral dos resultados, bem como uma apresentação dos resultados alcançados por cada escola. Os relatórios traziam também as médias por disciplina e por série, o que permitia a comparação de cada escola com as respectivas médias estaduais.

Após a entrega de cada relatório, os técnicos da Secretaria discutiam-no internamente e preparavam duas apresentações, uma para dirigentes e técnicos da própria Secretaria e outra para os diretores das escolas. A equipe do Cetrede foi encarregada de fazer, nesses encontros, a análise dos principais resultados obtidos.

A estratégia adotada para apresentação e discussão dos resultados previa, inicialmente, reuniões com os dirigentes das delegacias regionais de ensino e posteriormente com os diretores de cada escola.

Como consequência dessas avaliações, a equipe pedagógica da Secretaria analisou as questões respondidas pelos alunos e, através dessa análise, pôde detectar as principais dificuldades encontradas por esses alunos. Essas informações foram utilizadas para redirecionar a proposta de capacitação dos docentes da rede esco-

lar, de forma a incluir reforço em conteúdos e metodologias relacionados a essas dificuldades.

A importância dessas avaliações pode ser exemplificada pela discussão de seus resultados ocorrida dentro das escolas durante o processo de seleção de diretores, promovida pela Secretaria no segundo semestre de 1995.

#### *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*

A partir de 1988 iniciou-se no Brasil a implantação do SAEB. A iniciativa partiu do MEC, induzido pelas discussões com o Banco Mundial sobre o novo empréstimo a ser obtido para a Educação Básica (projetos NEBE II e NEBE III).

Para o gerenciamento do sistema, foi constituída uma equipe na antiga Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), e para a elaboração dos testes foi novamente contratada a Fundação Carlos Chagas.

A aplicação piloto se deu no mesmo ano em dois Estados: Rio Grande do Norte e Paraná. Foram aplicados testes em alunos de 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries matriculados nas escolas públicas nesses estados. As 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries foram avaliadas em Português e Matemática, enquanto as outras, além desses testes, foi aplicado um teste de Ciências e solicitado que os alunos fizessem uma redação.

Após a reformulação dos instrumentos (testes e questionários de gestão, do professor e de custo-aluno), a SENEB assinou um con-

vênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), onde alocou recursos para a aplicação do SAEB.

Em 1990 foi realizado o primeiro ciclo do SAEB. O MEC coordenou todo o processo, mas as aplicações dos instrumentos (testes e questionários) ficaram a cargo das secretarias estaduais de educação. As equipes estaduais, responsáveis pela aplicação, processamento e correção dos testes aplicados, receberam treinamento específico. Os resultados, porém, só ficaram disponíveis em 1992.

O segundo ciclo do SAEB, que estava previsto para 1992, somente foi realizado em 1993. Os procedimentos foram quase os mesmos, ou seja, a coordenação ficou com o Ministério da Educação e a aplicação, com as equipes estaduais. Os instrumentos dessa nova avaliação foram modificados e os alunos não foram avaliados em redação. Novamente, os resultados da avaliação só foram publicados dois anos depois.

A importância do SAEB está em trazer a discussão sobre avaliação para o centro dos debates. O envolvimento direto das secretarias estaduais, através de seus técnicos, favoreceu um efeito multiplicador da competência na área da avaliação educacional. Além de terem aplicado os instrumentos, participado do processamento dos dados e da correção dos testes, essas equipes vêm escrevendo um relatório contendo os principais resultados encontrados nos seus estados. A discussão que esses informes propicia entre os técnicos e dirigentes educacionais tem colocado em foco o grande problema da *qualidade do ensino*.

No momento, o SAEB está sendo reformulado com a introdução da *teoria de resposta ao item* na produção e análise de seus testes. As

séries a serem avaliadas neste ano são 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> do Ensino Fundamental e 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> do Ensino Médio. A coordenação do SAEB continua no Ministério da Educação, porém a FCC e a Cesgranrio foram contratadas para elaborar os instrumentos, analisar os resultados e preparar os relatórios. As secretarias estaduais deverão continuar com a responsabilidade pela aplicação dos instrumentos.

### Conclusão

A partir dessas experiências, algumas recomendações podem ser esboçadas.

A avaliação de um sistema de ensino visa medir se ele está atingindo seus objetivos. No entanto, estes são muito amplos e, freqüentemente, de longo prazo — somente quando os alunos concluem os estudos e iniciam a vida profissional é que se pode verificar em que medida eles foram alcançados. Por isso, e também devido à necessidade de redirecionar a tempo as políticas educacionais, a avaliação deve ser feita ao longo do processo, observando certos pontos considerados críticos, através de indicadores.

A definição desses indicadores depende do que se entende por *qualidade* — o que remete a discussão aos objetivos do sistema educacional. Algumas análises têm demonstrado que o desempenho escolar dos alunos mantém forte associação com o seu comportamento posterior, ou seja, a aprendizagem dos alu-

nos pode ser considerada uma boa medida de *qualidade de ensino*.

Outros indicadores são ainda utilizados para analisar e acompanhar o sistema escolar. Refletem, de um modo geral, o grau de atendimento oferecido pelo sistema, o progresso dos alunos ao longo das séries e os insumos disponíveis nas escolas. Esses medem de forma indireta a *qualidade de ensino*.

Uma vez estabelecidos os objetivos e a abrangência de um sistema de avaliação educacional, é necessário definir os agentes responsáveis pelas suas fases: a) *elaboração* dos instrumentos; b) *aplicação* dos instrumentos; c) *processamento* dos dados coletados; d) *análise* das informações e e) *divulgação* dos resultados.

O gerenciamento do sistema deverá ficar a cargo do Ministério da Educação, com a parceria das secretarias estaduais. Tal gerenciamento inclui, além da definição dos objetivos e da abrangência da avaliação, a coordenação de todas suas fases e, principalmente, o delineamento de uma estratégia de divulgação dos resultados. No entanto, a elaboração dos instrumentos, o processamento e a análise das informações devem ficar a cargo de instituições especializadas, a fim de garantir a qualidade e a agilidade na realização dessas ações.

Ao definir os objetivos, deve-se estabelecer se a avaliação será censitária ou amostrai. No primeiro caso, a fase de aplicação deverá ficar a cargo dos professores e técnicos dos sistemas de ensino. Se a avaliação for amostrai, sua aplicação deverá ser feita externamente.

O efetivo estabelecimento de um sistema de avaliação dependerá do uso que se fará das informações coletadas. A análise das informações obtidas com a avaliação deverá servir de base para definir e avaliar as ações definidas pelas políticas educacionais. Deste modo, a divulgação e discussão de seus resultados junto à sociedade em geral e com os agentes responsáveis pelo ensino (alunos, pais, professores e dirigentes) é primordial para que as estratégias adotadas sejam adequadas à situação existente.

### Referências bibliográficas

- BEHRMAN, J.R., BIRDSALL, N. The quality of schooling: quantity alone is misleading. *American Economic Review*, v.73, n.5, p.928-946, dez. 1983.
- \_\_\_\_\_. Comment on returns to education: a further international update. *Journal of Human Resources*, v.22, n.4, p.603-605, out. 1987.
- BEHRMAN, J.R., BIRDSALL, N., KAPLAN, R. *The quality of schooling in Brazil and labor market outcomes: some further explorations*. Rio de Janeiro, 1990. mimeo.
- BOISSIÈRE, M., KNIGHT, J.B., SABOT, R.H. Earning, schooling, ability, and Cognitive skills. *American Economic Review*, v.75, n.5, p.1016-1030, dez. 1985.
- FULLER, B. *Raising school quality in developing Countries: what investments boost learning?* [S.l.]: World Bank, 1985. (Education and training series. Report n.EDT7).
- GOMES NETO, J.B. et al. *Educação rural*. São Paulo: EDUSP: CEFET-PR, 1994.
- GOULART, I.B. Avaliação retorna ao cenário da educação: a experiência de Minas Gerais. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.1, n4, p.23-32, jul/set 1994.
- HANUSHEK, E.A. The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economics Literature*, v.24, n.3, p.1141-1177, 1986.
- JAMISON, D.T., LAU, L. *Farmer education and farm efficiency*. Baltimore (MD): Johns Hopkins, 1982.
- JAMISON, D.T., MOOK, P. Farm education and farm efficiency in Nepal: the role of schooling, extension services and Cognitive skills. *World Development*, n.12, p.67-86, 1984.
- KNIGHT, J.B., SABOT, L.A. Educational policy and labour productivity: an output accounting exercise. *The Economic Journal*, n.97, p.199-214, mar. 1987.
- LOCKHEED, M.E., HANUSHEK, E.A. Improving educational efficiency in developing Countries: what do we know? *Compare*, v.18, n.1, p.21-38, 1988.
- NELSON, R.R., PHELPS, E. Investment in humans, technology, diffusion and economic growth. *American Economic Review*, v.56, n.2, p.69-75, 1966.
- RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.12, p.7-21, maio/ago. 1991.

WELCH, F. Education in production. *Journal of Political Economy*, v.78, n.1, p.35-59, 1970.

WOLYNEC, E. *Sistema integrado de informações educacionais*. Brasília, 1995. mimeo.

## **AVALLAÇÃO EM LARGA ESCALA: uma proposta inovadora**

Ruben Klein\* Nilma  
Santos Fontanive\*\*

### **Introdução**

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

Um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional. Neste trabalho, porém, os autores restringir-se-ão a abordar a avaliação educacional como um sistema de informação sobre os alunos em dois principais aspectos: movimentação e fluxo escolar e aprendizagem.

As estatísticas educacionais sobre movimentação e fluxo escolar foram tratadas erradamente por muito tempo no Brasil. Trabalhos recentes de Fletcher e Ribeiro (1987 e 1988), Ribeiro (1991),

\* Pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/CNPq) e consultor da Fundação Cesgranrio.

\*\* Professora adjunta da UFRJ e consultora da Fundação Cesgranrio.

Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995) apontam os erros e apresentam duas metodologias de correção destas estatísticas.

Estes autores mostram que o acesso à primeira série do primeiro grau está praticamente universalizado, uma vez que pelo menos 95% de uma coorte de idade têm acesso a esta série. Já a conclusão do primeiro grau está longe de ser universal, pois em 1990 somente 45% de uma coorte estava concluindo o primeiro grau, seja via sistema regular, seja via supletivo de ensino. Ao mesmo tempo, os trabalhos mostram que o número de matrículas no primeiro grau era maior do que o número de crianças de 7 a 14 anos.

Os autores demonstram que o grande problema do sistema educacional brasileiro é a repetência e não a evasão. Cerca de 50% dos alunos matriculados no sistema regular de ensino repetem a primeira série a cada ano, enquanto somente 2% se evadem. Considerando-se as oito séries do primeiro grau, 33% dos alunos repetem uma série a cada ano, enquanto somente cerca de 5% saem do sistema regular de ensino sem concluí-lo. Os alunos passam em média cerca de nove anos no primeiro grau e os que concluem o fazem em média em 11 anos. A grande maioria dos alunos tem pelo menos uma repetência no primeiro grau, mas insiste em ficar na escola, só saindo após vários anos, por não conseguir progredir.

Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) do IBGE, coletados anualmente entre setembro e novembro, indicam que, em 1990, 90% das crianças de 9 e 10 anos estavam frequentando a escola e que 72% das crianças de 14 anos estavam

matriculadas em qualquer uma das séries do primeiro grau do ensino regular.

Estes indicadores de movimentação e fluxo escolar, embora úteis para nos dar uma idéia da eficiência do sistema, não nos fornecem informações sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Poderíamos especular que os altos índices de repetência fossem devidos a um alto grau de exigência para aprovação, e que os concluintes fossem alunos altamente qualificados. Infelizmente, dados sobre o desempenho de alunos em exames vestibulares e nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 e 1993, indicam que as altas taxas de repetência são acompanhadas de um ensino de baixa qualidade.

Neste contexto, toma-se indispensável a criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos.

### **Avaliação em larga escala: objetivos e metodologia**

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar, aqui propostos, são os de informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais.

Para isso, é necessário que um grande número de itens (mais de 100) de uma área curricular de interesse seja aplicado à população de alunos em consideração, de modo que haja uma boa cobertura dos tópicos de programa de ensino.

Se um aluno fosse responder a todos os itens, ele levaria várias horas, o que não é desejável, pois sua participação é "voluntária". Não recebendo nota e não tendo sua aprovação afetada pelo resultado do teste, o aluno está em uma situação muito diferente de quando ele se candidata a um exame vestibular ou a um concurso.

A avaliação de todos os alunos de uma população apresenta também diversas restrições de ordem operacional e de custos. No entanto, na avaliação em larga escala aqui proposta, trabalha-se com uma amostra representativa da população de alunos considerada, e com uma amostragem matricial dos itens, de maneira que cada aluno responda somente a uma parte dos itens.

Uma das técnicas empregadas, hoje em dia, é o planejamento em blocos incompletos balanceados, na qual os itens são agrupados em blocos. Feito isso, são compostos cadernos de teste de blocos, de tal modo que cada bloco apareça o mesmo número de vezes em cada posição dos cadernos, e cada par de blocos apareça uma vez e somente uma vez em um dos cadernos. Este planejamento, além de testar se a posição do bloco tem influência nas respostas dos alunos, permite calcular a correlação entre dois itens de teste quaisquer. Distribuídos em espiral, os cadernos garantem que a aplicação seja aleatória e que alunos na mesma turma respondam, em geral, a cadernos diferentes, ainda que cada caderno de teste seja aplicado aproximadamente no mesmo número de alunos na amostra.



Dado que os alunos respondem a vários cadernos de teste diferentes, não faz sentido apresentar escores de resultados individuais dos alunos, pois eles não são comparáveis. Pode-se, por exemplo, utilizar indicadores usuais, tais como os percentuais de acerto por item, para a população e subpopulações pesquisadas. No entanto, fica muito difícil apresentar resultados compreensíveis sem a utilização de técnicas estatísticas descritivas de resumo de informações. Embora a média dos percentuais de acerto dos itens possa ser utilizada, ela apresenta vários inconvenientes, como limitar a comparação a grupos de itens comuns na mesma avaliação ou em várias avaliações realizadas ao longo dos anos. Por exemplo, fica muito difícil comparar resultados de alunos de séries diferentes, a não ser para os itens comuns respondidos por eles.

Outras limitações são a dificuldade de interpretação dessa média de percentuais de acerto e a falta de informação sobre a distribuição de habilidades entre os alunos na população ou subpopulação, quando estes respondem somente a uma parte dos itens.

Hoje em dia, técnicas de obtenção de escalas, baseadas nas respostas aos itens como, por exemplo, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), permitem superar as limitações expressas acima. Todos os alunos podem ser colocados em uma escala comum, mesmo que nenhum dos alunos responda a todos os itens. Usando a escala comum, é possível estimar distribuições de proficiência para a população e subpopulações e compará-las. É possível também estimar relações entre as proficiências, as variáveis socioeconômicas e culturais e as do ambiente escolar pesquisadas.

A TRI supõe que o desempenho do aluno em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes (não

observáveis diretamente) do aluno. Estas variáveis são chamadas de proficiências ou habilidades. Em geral, procura-se reunir itens para os quais se supõe que uma certa proficiência ou habilidade é dominante. Por exemplo, podemos considerar uma proficiência para geometria, outra para número e operações, etc.

A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item.

Os itens podem ser do tipo binário, certo ou errado, como, por exemplo, na múltipla escolha, ou do tipo polítomo, como em questões onde o aluno tem que escrever a resposta e esta é classificada em uma de várias categorias ordenadas que variam de errado a correto.

A proficiência de um aluno depende de suas características individuais, como, por exemplo, seu nível socioeconômico e cultural, sua escola, seu professor, sua série, etc. Entretanto, dada sua proficiência, a probabilidade de o aluno dar a resposta correta ao item depende somente da proficiência e não mais das outras variáveis. É claro que nem todo item satisfaz esta hipótese, razão pela qual esta deve ser verificada para cada item.

Uma propriedade importante da TRI é a de invariância dos parâmetros, isto é, os parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados e os parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens são invariantes, exceto pela escolha de origem e escala.

Graças a essas propriedades, a TRI permite comparar alunos, mesmo que eles tenham respondido a itens diferentes, em momentos diferentes.

Para estimar a distribuição de proficiência de uma população, precisaríamos estimar as proficiências de cada aluno testado. Em um teste onde o número de itens é grande isto não é problema, porém na avaliação de larga escala proposta aqui, em que o aluno só responde a alguns itens de uma área curricular, como geometria, a incerteza na estimação da proficiência não pode ser ignorada. Assim, para se estimar as distribuições de proficiência da população e subpopulações, usa-se a metodologia do valor plausível descrita em Mislevy, Johnson e Muraki (1992).

Comparações baseadas nas distribuições de proficiência podem ser feitas, através das médias e desvios padrões das distribuições de cada grupo, e das proporções de alunos em cada grupo da população acima de certos níveis de escala, da localização dos percentis da distribuição de proficiência dentro de cada grupo.

Um dos resultados mais importantes é a interpretação da escala em certos níveis prefixados, feita, por exemplo, através de itens âncora. Fixado um nível, a idéia é selecionar itens cujo poder de discriminação se situa ao redor deste nível e usar estes itens para descrever o que os alunos cujas proficiências estão perto deste nível sabem e são capazes de fazer (Beaton e Allen, 1992).

### **Uma experiência de avaliação em larga escala no município do Rio de Janeiro**

Os objetivos e a metodologia descritos anteriormente estão sendo empregados em uma pesquisa de avaliação de alunos de 8ª série e 3ª série do 2º grau, do município do Rio de Janeiro, em 1995, cujo projeto é desenvolvido na Fundação Cesgranrio com o apoio da Fundação Ford. Foram selecionadas duas áreas curriculares — Matemática e Língua Portuguesa (leitura) e duas séries finais de ciclo—8ª do 1º grau e 3ª série do 2º grau — para serem avaliadas. Estas séries foram escolhidas pela possibilidade de se obter um relativo consenso sobre o que o aluno sabe e é capaz de fazer no final destes dois ciclos de estudos e ainda pela facilidade de inclusão de conteúdos e habilidades de séries anteriores, permitindo a obtenção de escalas de proficiências comuns a estes alunos. Com esta intenção, itens de teste foram aplicados simultaneamente em ambas as séries. No próximo ano, a pesquisa abrangerá a 4ª série, nas mesmas áreas curriculares, na tentativa de se avaliar as três etapas importantes do processo educacional.

Os itens de teste foram elaborados a partir de uma matriz de especificação de conteúdos curriculares e habilidades cognitivas a serem avaliados.

Um dos requisitos da TRI é a definição da habilidade cognitiva que o item mede, devendo ele, em princípio, medir uma habilidade de cada vez. Para tal, é necessário especificar as habilidades desejadas e elaborar questões que avaliem estas habilidades. Em geral, o processo de planejamento dos testes combina os conteúdos curriculares e as habilidades hierarquizadas em níveis de complexidade a partir do que se espera que o aluno saiba e seja capaz de

fazer, em uma matriz de especificação contendo dois eixos. A decisão sobre o número de itens de teste de cada célula depende, em princípio, da ênfase com que certos conteúdos são tratados e do equilíbrio entre o nível de complexidade das habilidades e a maturidade intelectual (ou escolaridade) da população de alunos a ser testada.

Esta etapa de planejamento dos testes é crítica em avaliações em larga escala, nas quais a variabilidade dos métodos e processos de ensino e as diferentes ênfases curriculares não podem ser contempladas. Procurou-se então recolher currículos e programas de ensino divulgados, livros de textos e outros materiais de ensino e, ainda, estudos e ensaios realizados por especialistas. Esta análise originou uma relação preliminar de conteúdos e habilidades que seriam avaliados. Não se pode perder de vista que, ainda que a avaliação deva refletir o que é ensinado nas escolas, ela deve também indicar caminhos de renovação da prática escolar, não se restringindo, portanto, ao que se costuma definir como "currículo mínimo". Assim, no planejamento dos testes de habilidade de leitura para alunos de 8ª série do 1º e 3ª série do 2º grau, foram considerados três propósitos da leitura: leitura como experiência literária, leitura para se obter informações e leitura para a execução de tarefas. Os dois primeiros propósitos são bastante freqüentes no cotidiano das escolas, enquanto o terceiro surgiu como necessidade de se avaliar uma série de atividades de leitura desempenhadas por um cidadão no seu dia-a-dia. Atividades tais como: ler para preencher um cheque ou guias de depósito bancário; ler manuais de instrução para fazer funcionar aparelhos e eletrodomésticos; ler horários de ônibus, trens, aviões ou, ainda, ler trajetos, guias de ruas, gráficos e tabelas são exemplos deste terceiro tipo de leitura, e foram incluídos nos testes de avaliação da habilidade de leitura.

Foram elaborados cerca de 1.200 itens (300 por série e disciplina) e testados 1.038, sendo 547 itens de múltipla escolha e 491 de resposta construída pelo aluno (questão aberta).

Os itens, por série e disciplina, foram reunidos em 19 blocos, cada um com cerca de 13 a 15 itens. Foram confeccionados 57 cadernos de teste, contendo três blocos cada um, segundo o planejamento de blocos incompletos balanceados.

O perfil sociocultural dos alunos e professores, as características da prática docente, da metodologia de ensino e da gestão escolar são parte integrante do banco de itens. Estes dados foram coletados na pesquisa de campo através de cinco instrumentos: dois questionários — um sociocultural e outro de hábitos de estudo de Língua Portuguesa e Matemática — dirigidos aos alunos, um questionário encaminhado aos professores e um questionário para os diretores das escolas integrantes da amostra.

As informações obtidas serão cruzadas com os resultados do desempenho dos alunos nos testes, na tentativa de identificar fatores explicativos destes desempenhos. Embora não se pretenda estabelecer relações de causa e efeito, os resultados destes cruzamentos podem sugerir formas de intervenção na prática escolar.

Os cadernos de teste e os questionários foram aplicados em uma amostra estratificada de alunos que considerou critérios geográficos, administrativos e, no caso da 3ª série do 2º grau, também o turno.

A amostra final constituiu-se de 132 escolas com 232 turmas sorteadas e 9.250 alunos, dos quais 6.854 estiveram presentes às sessões de teste. Os testes aplicados, por pessoas selecionadas e treinadas pela equipe do projeto, foram realizados preferencialmente em dias e horários das disciplinas nas turmas pesquisadas. Com esta medida, garantiu-se o ótimo percentual de 84% de respostas dos professores aos questionários.

A colaboração de alunos, professores e de diretores das escolas foi obtida através de várias atividades de divulgação dos projetos, entre elas, seminários, *folders*, cartazes e sorteios de prêmios.

As análises dos dados foram iniciadas em setembro de 1995 e espera-se divulgar as escalas de proficiências obtidas no mês de julho de 1996, apresentando-as em relatórios técnicos e relatórios simplificados para os pais e a sociedade em geral.

### Referências bibliográficas

BEATON, A.E., ALLEN, N.L. Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, v.17, p.191 -204, 1992.

FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sergio Costa. O ensino de 1º grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan./mar. 1987.

\_\_\_\_\_. *Projeto Fluxo dos Alunos de Primeiro Grau*  
— *PROFLUXO*: versão preliminar. [S.L], 1988. mimeo.

KLEIN, Ruben. *Produção e utilização de indicadores educacionais*.2.versão preliminar. [S.L], 1995. mimeo.

KLEIN, Ruben, RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.52, p.5-45, 1991.

MISLEVY, R.J., JOHNSON, E.G., MURAKI, E. Scaling procedures in NAEP. *Journal of Educational Statistics*, v.17, p.131-154, 1992.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Estu- dos Avançados*, São Paulo, v.12, n.5, p.7-21, 1991.

## AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tendências e desafios

Margarida F. Southard\*

### Introdução

O propósito desse trabalho é apresentar o sistema de avaliação de educação básica usado na Flórida e a partir dessa experiência levantar uma série de questões que devem ser respondidas e discutidas antes de se adotar um sistema de avaliação seja ele de âmbito nacional, estadual, municipal ou em nível de escola. No caso do Brasil, isto se torna extremamente importante uma vez que isto está sendo discutido em nível de Ministério da Educação e a experiência de outros países pode ajudar na formulação dessa política. Entretanto, muito cuidado deve ser tomado para não se adotar sistemas de outros países sem refletirmos na realidade nacional.

O enfoque deste trabalho é na avaliação do rendimento do aluno da escola básica. É importante ressaltar que por educação básica entendemos nos Estados Unidos a educação que vai do jardim da infância ao 12º grau. Também, é importante esclarecer que nos Estados Unidos usam-se dois termos quando tratamos da avaliação da aprendizagem: *Assessment* e *Evaluation*. *Assessment* se refere ao conjunto de informações obtidas sobre resultados da aprendizagem. Estas informações tradicionalmente têm sido obtidas através de testes padronizados. *Evaluation* seria então a análise e

Diretora do Program Monitoring of Evaluation da Universidade da Flórida, EUA.

interpretação dessas informações para julgar o rendimento do aluno. Os professores devem incluir outros tipos de informações para chegar a um julgamento final.

Embora o enfoque desse trabalho seja na avaliação do rendimento escolar, iremos mencionar, quando oportuno, o uso dessas informações para a avaliação dos programas curriculares e da escola. Esta última vem sofrendo grandes transformações na sua conduta com o crescimento a partir de 1986 da avaliação interna ou auto-avaliação com o objetivo de desenvolver continuamente uma organização (empresa ou escola). De acordo com House (1986), este é o enfoque preferido da maioria das avaliações que estão sendo conduzidas atualmente. Nove entre dez avaliações conduzidas na América do Norte (Canadá e Estados Unidos) são avaliações internas.

Este estudo é baseado na prática do trabalho que estamos desenvolvendo em Leon County, Flórida, para implantarmos a reforma educacional, conhecida como *Blueprint 2000*. Esta reforma propõe um sistema de transformação das escolas, a melhoria dos padrões de ensino, treinamento de professores e sistema de avaliação e de prestação de contas (*accountability*). Muitos dos problemas e desafios que estamos encontrando podem servir de lições e subsídios para o sistema que se irá implantar no Brasil.

Inicialmente, apresentarei um breve resumo do contexto da reforma para que o leitor entenda o porquê das mudanças. Em seguida, descreverei os pontos essenciais da reforma e o que está sendo proposto em termos de avaliação da aprendizagem e a contínua melhoria da escola. Finalmente, a partir da reflexão dessa expe-

riência, tentarei responder a uma série de perguntas que podem ter implicações para a adoção de um sistema de avaliação.

Especificamente iremos abordar:

—A Reforma Educacional de 1991 na Flórida — *Blueprint 2000*.

—O sistema atual de avaliação do rendimento escolar.

—O sistema proposto para avaliação do rendimento escolar.

—O debate em torno dos testes padronizados de múltipla escolha e os testes alternativos mais conhecidos como "autênticos" ou "baseados em performance".

—O sistema de prestação de contas e primeiras iniciativas para identificar as escolas de baixo rendimento.

—Questões para serem aprofundadas ao se decidir um sistema de avaliação.

—Lições aprendidas ao implantarmos a reforma.

Contexto

O debate em torno do que deva ser ensinado e testado na escola americana nunca foi tão intenso como atualmente. Os alunos nos Estados Unidos são considerados uns dos mais testados no âmbito mundial e ao mesmo tempo dos menos avaliados.

O sistema educacional americano sempre usou os testes padronizados para selecionar e classificar alunos. O uso extensivo de testes padronizados tem causado alguns efeitos que nos últimos anos têm preocupado os educadores. Mas especificamente podemos dizer que esses efeitos se resumem em:

—Uma distância cada vez maior entre os objetivos do teste e o currículo.

—A preocupação em avaliar conhecimento verbal em vez de avaliar a aplicação do conhecimento a situações reais.

—Não utilização dos testes para a melhoria da instrução.

Na verdade, os testes não têm motivado os alunos para aprender. Os professores consideram os testes como exigências do governo e que são usados para comparar as escolas, não os ajudando na melhoria do ensino.

Além disso, a nova onda de reforma educacional incentivada pelas necessidades da indústria e da competição internacional tem pressionado os estados americanos a aumentarem os padrões da qualidade do ensino e a desenvolverem novos tipos de testes mais adequados para medir aplicação dos conhecimentos e habilidades mais complexas. Não somente há a preocupação de se aumentar a qualidade do ensino de matemática, ciências e leitura e escrita, como há também uma preocupação de se desenvolver nos alunos as chamadas competências sociais. Essas se concentram no desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas, na capacidade de trabalhar em grupo e no desenvolvimento de valores éticos de tra-

balho. Essas últimas competências são decorrentes das exigências das empresas que afirmam serem essas qualidades essenciais do trabalhador do futuro.

O grande debate gira em torno de duas necessidades. Por um lado, os governos em nível federal e estadual têm necessidade de saber qual o retorno do investimento educacional na preparação da próxima geração, daí então a exigência de testes que irão oferecer essa resposta. Por outro lado, as escolas e professores cada vez mais querem se distanciar dos chamados testes padronizados que não oferecem subsídios para a melhoria do ensino. Disso tem resultado a animosidade por parte de educadores com relação aos testes padronizados e ao desenvolvimento dos chamados portfólios e testes baseados em performance. No momento vários estados americanos estão desenvolvendo esses tipos de testes.

### **Reforma educacional da Flórida — *Blueprint 2000***

Em 1991, o Estado da Flórida adotou uma nova reforma educacional conhecida como *Blueprint 2000*. Essa legislação encara a educação como tarefa essencial para enfrentar os desafios das mudanças demográficas que estão ocorrendo na Flórida nos últimos 20 anos. Esses desafios são: o crescimento do número e porcentagem de alunos cuja língua nativa não é o inglês e que são considerados economicamente subdesenvolvidos; a grande mobilidade de alunos entre as várias regiões da Flórida e os demais estados, e a necessidade de se preparar a futura geração para competir na economia mundial. Assim, a reforma adotou como princípios norteadores as recomendações da equipe do Ministério do Trabalho (*Scans Report*)

com relação ao tipo de mão-de-obra que as empresas vão necessitar para competir satisfatoriamente no mercado internacional. Os principais pontos desta reforma são:

— criação, em nível estadual da Comissão de Reforma Educacional encarregada de rever e recomendar procedimentos na implantação da reforma. Esta comissão trabalhou durante um ano na proposta de reforma;

— eleição nas escolas de um conselho orientador composto do diretor da escola e de um número representativo de pais, professores, pessoal de apoio, representantes da indústria e do comércio, e representantes de alunos no caso das escolas secundárias. As tarefas principais deste conselho são a elaboração e a avaliação do plano de melhoria da escola e prestação de assessoria na gestão da escola;

— elaboração de planos de melhoria da escola incluindo a análise de necessidades da escola, diagnóstico da situação, objetivos educacionais e metas de atendimento;

— desenvolvimento de planos de currículo que irão preparar o aluno para funcionar na sociedade tecnológica do próximo século;

— um sistema de avaliação de aprendizagem que permita medir a aplicação do conhecimento em níveis mais altos, sirva para melhorar o ensino e forneça ao governo os resultados necessários para que se possa saber o estado da educação na Flórida;

— um sistema de prestação de contas que forneça à comunidade informações sobre o nível de desempenho do ensino público. Um

dos pontos essenciais da reforma é a elaboração do *School Report Card*, o boletim da escola que apresentaria aos pais e à comunidade um retrato do perfil da escola.

### **O sistema de avaliação da aprendizagem**

#### *Sistema atual*

O sistema atual é formado pelos seguintes componentes:

— Um teste padronizado de referência à norma (múltipla escolha) que mede os conhecimentos na área de leitura e matemática. Este teste é determinado pelos municípios (*counties/school district*) e é aplicado nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (escola elementar e média). O último ano da aplicação deste teste será em 1996-97 (Ver sistema proposto no próximo item).

— Um teste padronizado de referência à norma que mede conhecimento nas áreas de leitura, compreensão e matemática. Este teste é desenvolvido pelo estado e é aplicado na 10<sup>a</sup> série (*High School*). O último ano de aplicação deste teste será em 1996-1997.

— Um teste de escrita desenvolvido pelo estado para os alunos das 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> séries. Consiste num teste de redação e é corrigido por um grupo de professores especialmente recrutado para isto.

— Um teste de competência para a *High School* que é requerido para poder receber o diploma. É administrado na 11<sup>a</sup> série.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

#### *Sistema proposto*

A grande mudança no sistema refere-se ao teste padronizado com referência à norma. A proposta é a seguinte:

—: Um novo tipo de teste elaborado para substituir os atuais testes padronizados. Este teste será elaborado com referência a critério e medirá a aplicação de conhecimentos e habilidades mais complexas em leitura, escrita e matemática. Será desenvolvido em nível estadual. Todas as escolas da Flórida administrarão o teste nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Servirá para a avaliação externa da escola.

— Testes de performance desenvolvidos em nível de sala de aula pelas professoras. Estes testes irão ser do tipo alternativo e se basearão em descrições de desempenho. Servirão para medir o progresso dos alunos com relação aos objetivos de aprendizagem. Para isto, o estado iniciará um processo de treinamento de professores em 1996-1997.

— O teste de escrita continuará sendo usado como mencionamos anteriormente.

— O teste de graduação da *High School* também continuará sendo usado como requisito para obtenção do diploma.

### **O debate em torno de testes baseados em performance: testes autênticos ou alternativos**

Como mencionamos anteriormente, a avaliação de aprendizagem tradicionalmente se fez a partir de testes de múltipla escolha no



qual o *aluno seleciona a resposta correta* (múltipla escolha, falso/verdadeiro e testes padronizados). Entretanto, o processo de reforma educacional em vigor em vários estados americanos vêm enfatizando a aprendizagem de habilidades intelectuais mais complexas como conceitos e soluções de problemas e aplicação a problemas reais. Isto significa que o aluno deve demonstrar o que aprendeu num situação de teste a mais real possível. Este processo de testagem é conhecido como *de resposta construída*. Testes deste tipo são chamado de *testes alternativos ou de performance*.

Em geral, os itens ou questões são problemas ou tarefas que o aluno deve executar. Estes testes são mais usados dentro da sala de aula e visam à melhoria do ensino. Instrução, *feedback* e avaliação se misturam sendo difícil separar a situação de testagem da de ensino. O problema para a implantação destes testes é o custo, pois várias medidas devem ser tomadas para se assegurar a validade e a fidedignidade. Por outro lado, as vantagens destes testes se prendem ao fato de que: a) há melhor sintonia entre currículo, instrução e avaliação; b) é mais fácil comunicar os resultados da aprendizagem aos pais; c) as informações coletadas servem para diagnóstico e para avaliação formativa e somativa; d) são mais adequados para medir a aprendizagem de habilidade e conceitos mais complexos, e e) o sistema de testagem pode incluir várias formas como: testes de performance, exibições, portfólio, redação, etc. A figura 1 apresenta o diagrama descrevendo os dois tipos de testes usados na avaliação do rendimento do aluno.

Uma das formas de avaliação usadas por professores na sala de aula são os chamados "portfólios". Os portfólios são uma coleção organizada de trabalhos produzidos pelo aluno. É uma amostra representativa dos processos e produtos realizados pelo aluno. Têm

sido usados por alunos e professores para demonstrar o que o aluno pode fazer.

### **Sistema de *accountability*: prestação de contas**

Outro importante componente da reforma é o uso dos testes para determinar quais as escolas cujos alunos têm tido um desempenho baixo. Isto foi proposto para impulsionar as escolas em direção a padrões mais elevados.

Embora os novos testes não tenham sido ainda desenvolvidos, o governo estadual decidiu estabelecer para os próximos três anos um sistema de identificação de escolas que necessitam de assistência especial.

Para isso, produziu o primeiro "relatório de *accountability*" baseado nos seguintes critérios de performance:

#### *Critérios para identificar escolas de baixo rendimento*

##### *High Schools* (séries 9<sup>a</sup>- 2<sup>a</sup>)

—menos de 85% dos alunos aprovados no teste de graduação da *high school* em comunicação (leitura e gramática);

—menos de 80% dos alunos habilitados no teste de graduação de matemática;

—menos de 67% dos alunos com nota 3 (nota média) no teste de escrita.

#### Escola Média (6<sup>a</sup>-8<sup>a</sup> série)

—menos de 40% dos alunos com nota acima do percentil nacional 50 no teste padronizado de compreensão de leitura;

—menos de 40% dos alunos com nota acima do percentil nacional 50 em matemática (conceitos e aplicações);

—menos de 50% dos alunos com nota 3 ou acima no teste de escrita.

#### Escola Primária (1<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> série)

—menos de 33% dos alunos com nota acima do percentil nacional 50 em compreensão da leitura;

—menos de 33% dos alunos com nota acima do percentil nacional 50 em matemática (conceitos e aplicações);

—menos de 33% dos alunos com nota 3 no teste de escrita.

Escolas com escores abaixo destes critérios mínimos por dois anos, 1993-1994 e 1994-1995, são consideradas "criticamente baixas". Ao final de três anos, se as escolas permanecerem com desempenho abaixo dos mencionados critérios, o governo estadual irá assessorar diretamente o desenvolvimento dos planos educacionais das escolas.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

O primeiro relatório de *accountability* revelou que 7% (158) das escolas na Flórida foram consideradas criticamente baixas.

A identificação das escolas de baixo rendimento pelo governo tem recebido várias críticas dos sistemas municipais, pois somente são considerados o resultado de testes. Em geral, as escolas têm reclamado de que tem havido progresso mas que os testes não são capazes de medir a mudança. Por outro lado, não resta dúvida que os testes, embora não sendo medidas ideais, fornecem informações úteis para se avaliar a performance do aluno.

#### **Questões para decisão quanto ao sistema de avaliação do rendimento do aluno**

##### *Questão 1. Qual é o propósito do sistema de avaliação?*

Um sistema de avaliação tem três propósitos: selecionar e classificar alunos, avaliar o desempenho das escolas (auditoria) e melhorar o ensino. O Brasil necessita de um sistema que possa atingir os três propósitos. O ideal seria um sistema que focalizasse a avaliação do ensino básico, linguagem escrita e matemática em nível estadual com o propósito de avaliar o desempenho e a credibilidade das escolas e um sistema de avaliação que levasse à melhoria do ensino, utilizando-se testes baseados em performance a serem desenvolvidos e aplicados na sala de aula. Ou seja, a avaliação externa ficaria a cargo do governo e a avaliação interna, a cargo das professoras e escolas.

Como já dissemos, nos últimos anos, novas formas de testes têm sido desenvolvidos. Os testes tradicionais foram desenvolvidos e disseminados nos Estados Unidos com base nas suas qualidades psicométricas de validade, fidedignidade, eficiência e capacidade de testar o domínio de conhecimento. Os novos testes alternativos têm sido escolhidos porque possuem relevância para a instrução na sala de aula.

### *Questão 2. Quais as áreas que devem ser testadas?*

Para respondermos a essa pergunta, primeiro temos que ter um consenso do que queremos obter com a educação e qual a função da escola.

Este é um ponto muito discutido nos Estados Unidos pois há, às vezes, divergência de opinião entre o público e os educadores. Um recente relatório (*First Things First: What Americans Expect from the Public Schools*, 1994) revelou que 75% dos pais que participaram numa pesquisa por telefone querem que a escola focalize no ensino de competências básicas nas áreas de leitura, escrita e matemática inicialmente. Uma vez que essas competências são dominadas, então se passaria a desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, etc. No momento, por exemplo, há um grande debate em tomo do uso de calculadoras eletrônicas na escola. Muitos pais acham que a calculadora não deve ser introduzida na escola primária, pois muitas crianças não aprendem as tabuadas. Assim, quando saem da escola não sabem, por exemplo, dar um troco no supermercado. Seria interessante descobrir como o público brasileiro vê a função da escola e o que entendem por prioridade básica.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Acredito que é importante se pensar que capacidades devem ser demonstradas pelo aluno ao sair da escola primária e média. Padrões curriculares de saída deveriam ser desenvolvidos para servirem de marcos, por exemplo, no final da 4ª série, 8ª série, etc. Esses pontos intermediários deveriam ser definidos em termos de aplicação e desempenho e não de conteúdo para cada matéria.

### *Questão 3. O que devemos testar? Conhecimento (informação verbal)? Aplicação do conhecimento? Ou ambos?*

Como já mencionamos, os Estados Unidos foram bem-sucedidos em desenvolver testes que medem conhecimentos e que fundamentalmente usam formato de múltipla escolha e lápis e papel. Infelizmente, muitas vezes os alunos não são capazes de usar esse conhecimento em outras situações sem ser no teste. Pressionados pela indústria e comércio, muitos estados como o da Flórida estão propondo a elaboração de sistemas que possam medir conhecimento e aplicação. No caso do Brasil, não sei se este debate existe ou se há essa necessidade. Também seria interessante envolver a indústria e o comércio nesse debate. Qual será a necessidade de mão-de-obra no próximo século? Que competências são exigidas dos nossos cidadãos? A resposta a estas perguntas é essencial para se definir o que deve ser medido, pois quando um sistema de avaliação é implantado, ele determinará o currículo e o que é aprendido na sala de aula.

*Questão 4. Quando devemos administrar os testes? Uma vez por ano? De vez em quando? Ou devem fazer parte da avaliação contínua do aluno?*

Quando se usam os testes padronizados, tem-se apenas uma visão parcial de um momento da instrução. É necessário ter-se também uma visão contínua do progresso dos alunos. Esta só é alcançada na sala de aula, através de testes usados pelas professoras. Assim, o ideal é se ter as duas formas de avaliação. A externa, anual, promovida por um agente externo (nível nacional, estadual, municipal) e a interna, inserida no processo de instrução. Em Leon County, os testes padronizados para 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries são administrados dois meses antes do final do ano letivo.

*Questão 5. Qual é o papel do professor dentro de um sistema de avaliação do rendimento do aluno?*

Os professores são elementos decisivos para se decidir o que deve ser testado, quando devemos testar e como os testes serão conduzidos. No caso de uso de testes padronizados, essas decisões são feitas, na maioria das vezes, por autoridades educacionais fora da sala de aula.

Nos Estados Unidos, os professores usam um conjunto de procedimentos para julgar o desempenho do aluno como testes, observações, trabalhos e projetos, deveres de casa. A sua aplicação varia consideravelmente. Em geral, o professor não tem o necessário treinamento para conduzir o processo de avaliação. Os cursos de preparação de professores apenas incluem um curso sobre testes e

medidas. Por causa disso, há no momento grande preocupação em treinar o professor no processo de avaliação e desenvolvimento de testes alternativos.

*Questão 6. Como os resultados de um sistema de avaliação devem ser usados? Qual o papel do governo?*

No caso da Flórida, os resultados têm sido usados para ajudar as escolas a melhorarem a performance dos alunos. Algumas das idéias que estão sendo discutidas são:

— *Estabelecimento de pactos com a comunidade e representantes da indústria e comércio.* Acredita-se que as escolas não existem em isolamento das comunidades a que servem. É necessário solicitar o apoio da classe empregadora para formarem uma sociedade com as escolas.

— *Assistência na formação de redes de instrução.* O governo estadual pretende ajudar as escolas a formarem pactos com escolas de condições similares que parecem ter tido mais sucesso. A idéia é das escolas se ajudarem entre si sem a intervenção do estado.

— *Coordenação do desenvolvimento de bancos de testes de performance.* Como é difícil para as escolas desenvolverem seus próprios testes, o município e o estado prestariam assistência técnica às escolas, desenvolvendo bancos de itens e questões que as professoras poderiam escolher para desenvolverem seus próprios testes.

— *Assistência a programas de treinamento e desenvolvimento profissional*. Isto é necessário principalmente no que se refere ao treinamento de professores para conduzir avaliações. Nenhum sistema deveria ser implantado sem esse componente. Outros treinamentos sendo propostos são:

- como estabelecer pactos com a comunidade;
- como envolver os pais na melhoria da performance do aluno;
- como recrutar e manter voluntários que ajudem as escolas;
- como treinar os conselhos da escola para desenvolverem o planejamento educacional.

— *Recursos especiais na forma de grants para as escolas*. No momento, o governo da Flórida tem colocado à disposição das escolas carentes recursos financeiros (até \$25,000). As escolas têm de escrever uma proposta explicando: a) como pretende usar os recursos, b) porque acha que o programa a ser desenvolvido será efetivo (o programa deverá ser relacionado ao ensino de leitura, escrita e matemática), c) como o novo programa ou estratégias de ensino serão diferentes do que está sendo tentado e d) como a escola pretende continuar o programa depois que os recursos acabarem.

### **Conclusões**

Acredito que este seja o momento de o Brasil definir um sistema de avaliação para os alunos nas áreas básicas de matemática, ci-

ências e língua portuguesa. Tal sistema deve focalizar o desempenho dos alunos com relação ao domínio do conhecimento e na aplicação desse conhecimento numa variedade de ambientes como trabalhador e cidadão.

Embora acredite que seja necessário saber como está a qualidade da educação e selecionar alunos para a universidade, se não usarmos a avaliação para a melhoria do ensino, não conseguiremos preparar a nova geração para sobreviver e competir na sociedade tecnológica. Espero que os pontos que levantamos nesse trabalho sirvam para discussão do sistema a ser adotado.

### **Referências bibliográficas**

BLUEPRINT 2000 — Florida Accountability Law. Tallahassee: Florida Department of Education, 1991.

DAGGETT, Willard R. *Testing and assessment in American schools: committing to rigor and relevance*. Cincinnati (Ohio): International Center for Leadership in Education, 1995.

FIRST things First: what americans expect from public schools. New York: Public Agenda Foundation, 1994.

HOUSE, E.R. Internai evaluation. *Evaluation Practice*, n.7, p.63-64, 1986.

MATHISON, S. What do we know about internal evaluation?  
*Evaluation and Program Planning*, v.14, n.3, p.159-165, 1991.

SCANS report for America 2000. [S.l.]: US Department of Labor,  
1991. cap.: What work requires of schools.

SOUTHARD et al. *Summary of school improvement plans*.  
Tallahassee (Florida): Leon County Schools, 1995.

WIGGINS, Grant P. *Assessing Student performance: exploring the  
purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

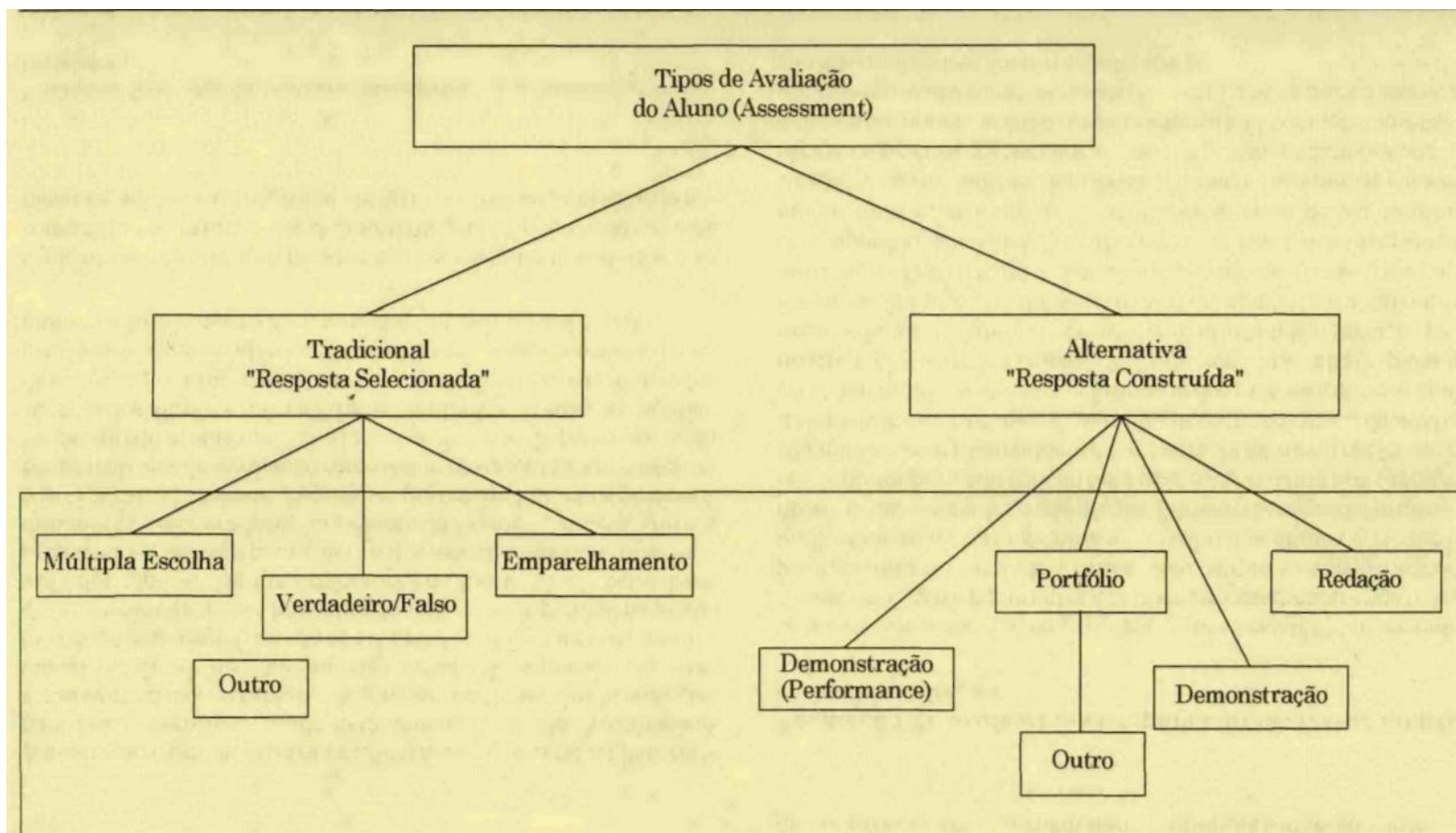


Figura 1 — Sistema de Avaliação Baseada em Portfólio

Fonte: Módulo "Sistema de Treinamento para Avaliação alternativa"

## **AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tendências e estratégias**

Kathleen Tattersall\*

A avaliação é um meio para verificarmos se o currículo determinado pelo governo está sendo efetivamente ensinado. A avaliação é o *eixo* central das estratégias do governo do Reino Unido para elevar os padrões de desempenho nas escolas. A cooperação dos professores é essencial. Eles são os árbitros finais do currículo na sala de aula e têm um papel importantíssimo a desempenhar na avaliação dos alunos. Alguns professores do Reino Unido estão bem preparados para este papel, pela experiência adquirida como examinadores e moderadores no sistema de exames públicos. Outros não têm tal experiência. Espera-se, porém, que todos os professores se utilizem da avaliação como um instrumento para o estabelecimento de metas para os alunos, a aferição do progresso e do sucesso dos alunos e para medir os resultados de suas estratégias de ensino/aprendizagem. Este documento descreve o trabalho dos professores como avaliadores e examina as competências e o treinamento de que necessitam para desempenhar esse papel.

Os professores têm que prestar contas aos pais dos alunos e às comunidades, tanto do local quanto do país. Encontram-se, eles mesmos, sob escrutínio, como objeto de avaliação por parte de po-

Diretora Executiva do Northern Examinations and Assessment Board, Inglaterra.

líticos, inspetores escolares e do público em geral. Neste trabalho discutimos as evidências que são utilizadas para avaliar os professores e tecemos considerações sobre as melhorias na formação inicial e continuada, e no treinamento que são necessários para que os professores se tornem mais confiantes e mais eficientes.

### **Formação de professores e o papel do professor no processo de avaliação**

Os professores são o mais precioso recurso existente no sistema educacional. São a ponte entre a política governamental e sua transposição para a realidade prática. São os que se encontram em melhor situação para avaliar o trabalho dos alunos e elevar os níveis de desempenho e realização. É importante que os professores venham para sua função bem preparados. Uma boa preparação implica bom planejamento por parte da administração nacional, incluindo a previsão de tendências curriculares e de avaliação. Com muita frequência, a formação dos professores, principalmente a *Capacitação Inicial do Professor*, está voltada para as necessidades de ontem. Portanto, com muita frequência, os professores vêm para a sala de aula mal equipados para enfrentar mudanças de currículo e sem as competências necessárias para desempenhar seu papel de avaliadores. As vezes, nem a formação inicial, nem a continuada, dos professores consegue acompanhar a rapidez das mudanças. Sem as competências adequadas e necessárias, os professores tendem a se sentir pouco confiantes e podem apresentar maior resistência às mudanças. O bom treinamento é um pré-requisito para um magistério confiante e para a cooperação dos professores em novas iniciativas.



A introdução do *Currículo Nacional* em 1988 trouxe à luz estes fatores no Reino Unido. O novo currículo deixou de levar suficientemente em conta o grau de competência e especialização que existia nas salas de aula e o treinamento necessário para dar aos professores as habilidades de que iam precisar para implementar a política governamental. O Currículo Nacional foi definido em termos de matérias, algumas das quais, como Inglês e História, estavam bem consolidadas no currículo, outras, como Tecnologia, eram novas no currículo. Nem todos os professores do país eram especialistas na matéria, ou tinham o necessário conhecimento atualizado do assunto. Tradicionalmente, as escolas primárias (para crianças com idades entre 5 e 11 anos) têm professores que não são especializados em alguma matéria, cujo treinamento foi voltado para o ensino do currículo total. O grau de especialização exigido pelo Currículo Nacional criou problemas, principalmente em áreas como Ciência e Tecnologia. Conforme constatou o Relatório Anual de 1993/1994 do Office for Standards in Education (OFSTED),

*Principalmente no Estágio-Chave nº 2 (criativas de 11 anos de idade), o ensino mais fraco geralmente foi causado pelo fato de que o professor não tinha um domínio seguro da matéria que estava sendo ensinada.*

A reorientação da Capacitação Inicial dos Professores, a fim de promover essa especialização, vai exigir tempo e recursos. É um desafio que deverá ser enfrentado pela recém-criada agência do governo que supervisiona e planeja a formação dos professores, a Teacher Training Agency (Departamento de Formação de Professores). Os recursos necessários terão que ser fornecidos, a fim de recrutar e treinar professores, em quantidades e tipos que forem necessários. A Capacitação Inicial dos Professores vai se voltar

para as necessidades futuras. Nesse meio tempo, torna-se necessário algum apoio em serviço, para corrigir atuais deficiências, com auxílio financeiro através de bolsas do governo central. As escolas estão também tendo que procurar maneiras para redirecionar seus recursos e reorganizar seus horários de aulas a fim de enfrentar as mudanças.

A falta de professores especialistas não está limitada ao nível primário da educação. Nas escolas secundárias (idades de 11 a 16), normalmente o ensino é feito com base nas matérias o que, superficialmente, se encaixa bem na filosofia e na abordagem do Currículo Nacional. Entretanto, o Currículo Nacional implicou a redefinição de algumas matérias e a introdução de outras, no currículo. Estas mudanças exigiram também que os professores adquirissem rapidamente novas competências e especializações. Muitos professores do Reino Unido acharam difícil acompanhar o ritmo das mudanças e alguns abandonaram a profissão, agravando a falta em algumas áreas de conhecimento.

O desafio de recrutar e dar novo treinamento aos professores, principalmente em áreas carentes, chega numa hora em que o recrutamento para capacitação inicial de professores no Reino Unido sofreu uma queda. Há indicações de que essa queda é especialmente evidente em Línguas, Ciência e Tecnologia, todas consideradas pelo governo como muito importantes para o futuro sucesso comercial do país. Há também algumas evidências, a partir de pesquisas realizadas em avaliação, de que essas matérias são consideradas difíceis pelos alunos. Existe o perigo de que um número decrescente de alunos escolha essas matérias, além do ensino compulsório, e que um número ainda menor se disponha a ensiná-las.

O governo precisa criar estratégias para encarar este problema. Poderia adotar as seguintes soluções possíveis:

—Fornecer treinamento melhor aos professores das áreas de conhecimento mais carentes, para despertarem o interesse dos alunos.

—Melhorar o conteúdo dos exames e os métodos de avaliação, de forma a tornar as matérias mais agradáveis para os jovens, sem deturpar os padrões.

—Melhorar a imagem do professor. Se os professores não forem valorizados pela sociedade, muito poucos serão atraídos para a profissão. "Valorizar implica também ser bem remunerado. No Reino Unido, o magistério não é um emprego bem pago. Melhorias de salário e de condições para todos os professores dependem de que sejam investidos mais recursos na educação, numa época em que o governo tem como objetivo reduzir os gastos públicos.

—Direcionar incentivos financeiros para áreas de conhecimento específicas, a fim de atrair aqueles que de outra forma não ingressariam na profissão do magistério.

Nenhuma dessas estratégias está desprovida de riscos. Algumas delas, como os salários diferenciados, poderiam causar dissensão e alienar as próprias pessoas cujo apoio é necessário. Tudo isso leva tempo e dinheiro para dar resultado.

O Currículo Nacional também levantou questões sobre metodologia de ensino. O currículo é previsto para estudantes de todos os graus de habilidades. Planejar, ensinar e administrar um currículo

execuível e coerente e fazer uma previsão de avaliação para todos os alunos são tarefas desafiadoras para os professores. É tentador julgar o sucesso dos professores unicamente em termos do sucesso de seus alunos nos exames. Isso poderia resultar em que as necessidades dos alunos com baixo rendimento sejam ignoradas. A apresentação de técnicas para se conseguir o engajamento do interesse desses alunos — a quem o professor Michael Barber, no Reino Unido, descreveu como "os estudantes desprovidos de privilégios, insatisfeitos e muitas vezes desaparecidos" — geralmente é omitida nos treinamentos, tanto iniciais como em serviço, de professores. No Reino Unido, estamos hoje nos perguntando qual o valor relativo do *ensino de habilidade mista ou relacionado a habilidades*. O *ensino de habilidade mista* tem sido o preferido de muitos professores. O *ensino relacionado a habilidades* parece estar mais de acordo com as especificações detalhadas do Currículo Nacional, que diferenciam dez níveis de rendimento. OFSTED, a inspetoria governamental, concentrou sua atenção sobre este ponto nos relatórios que enviou às escolas e parece ser favorável a uma abordagem diferenciada na organização escolar. O treinamento de professores ainda tem um bom caminho a percorrer, a fim de preparar os professores adequadamente para lidar com alunos de todos os tipos de habilidades e aptidões.

O Currículo Nacional também espera que os professores façam o papel de avaliadores. Alguns professores já adquiriram as competências necessárias em avaliação para desempenhar seu papel de maneira efetiva, por suas atividades nas bancas examinadoras. Os professores preparam provas, dão notas nos exames e fazem o papel de moderadores. A maior parte dos exames inclui alguns elementos da avaliação feita pelo professor, sobre o trabalho realizado pelos alunos durante o curso. Os professores julgam os níveis

de rendimento alcançados pelos alunos e as notas que devem ser dadas a eles.

Não tem sido fácil para os professores que não trabalharam com bancas examinadoras assumir o papel de avaliador, uma vez que a Capacitação Inicial de Professores é muito fraca neste aspecto. Essa capacitação tem se concentrado na preparação dos professores para *ensinar*, e não para *avaliar*, ignorando a relação entre o bom ensino e a avaliação, e agindo como se a avaliação pudesse ficar à parte da educação. A avaliação é importante demais para ser deixada para os testes de fim de curso preparados por agências externas. Os professores precisam ser envolvidos em todos os tipos de avaliação na sala de aula. Precisam, portanto, contar com habilitação para observar os alunos e interpretar os níveis de rendimento que eles atingem.

Os comentários seguintes, tirados de relatórios do governo, dão uma indicação de como as habilidades de avaliação vêm sendo negligenciadas há anos:

— É evidente que no caso tanto dos professores primários como dos secundários,... o ponto fraco mais comum parece ser a incapacidade de avaliar o trabalho dos alunos e adaptar os métodos e materiais de ensino às necessidades deles, principalmente onde existe uma grande gama de habilidades, aptidões ou meios culturais... Deve ser dada mais atenção a esta área da preparação profissional durante o treinamento ou capacitação (*The New Teacher in School: HMI Series, Matters for Discussion*, 1982).

— O treinamento em avaliação, registro e apresentação de relatórios, embora esteja melhorando, continua a ser a parte mais fraca dos cursos.

— Os professores precisam de melhores habilidades para fazer diagnósticos, a fim de que suas expectativas possam ser baseadas numa compreensão mais objetiva das capacidades dos alunos.

— O ensino eficiente foi corroborado por objetivos claros e planejamento abrangente, que resultaram em tarefas bem adequadas aos objetivos do ensino e às habilidades dos alunos (OFSTED, *Relatório Anual*, 1993/1994).

É claro o desafio quanto à capacitação de professores, seja ela inicial ou em serviço: as melhorias no ensino e no aprendizado não podem ser separadas de melhorias na competência dos professores como avaliadores. Sem essa competência, muitas das mudanças que o governo quer realizar resultarão em fracasso. A Capacitação Inicial dos Professores ainda tem um longo caminho a percorrer, a fim de cobrir esta importante área do treinamento dos professores.

Uma boa capacitação do professor em técnicas de avaliação é um pré-requisito para profissionais de ensino com autoconfiança e para a cooperação dos professores na busca do sucesso de novas iniciativas. Na falta de um bom treinamento em avaliação durante a formação regular dos professores, ficou a cargo das bancas examinadoras dar apoio em serviço aos professores que preparam os candidatos para os exames. Foram criados critérios para avaliar as qualidades e competências que os cursos promovem. Este processo leva os professores a pensar com cuidado sobre as dimensões de ensino e aprendizado dos cursos. Bons materiais para servir de exemplo, demonstrando estas qualidades e competências que os professores precisam avaliar, desempenham papel importante. Examinadores e moderadores experientes trabalham com os professores no exame desses materiais e na determinação de seu valor ou

importância. O processo de reconhecimento de padrões leva muito tempo. Mas vale a pena, não apenas como um meio de aumentar a confiança do público no sistema de avaliação, mas também em termos de melhores práticas em sala de aula. O que apuramos no Reino Unido é que capacitar os professores para serem avaliadores eficientes melhora suas técnicas de ensino, beneficiando os alunos em geral. A avaliação é, portanto, considerada pelo governo um meio efetivo de produzir mudanças no currículo e nas práticas de ensino.

Este ponto pode ser ilustrado com uma referência à recente criação no Reino Unido de ensino vocacional nas escolas. A força que levou a isto proveio do reconhecimento do fato que a Grã-Bretanha está na traseira de muitos de seus competidores industriais. Existe uma crença de que, preenchendo a lacuna entre a escola e a indústria, uma força de trabalho melhor preparada irá melhorar a situação da Grã-Bretanha nos mercados comerciais mundiais. O governo, portanto, deu início a cursos vocacionais e estabeleceu um novo exame vocacional, tanto na faixa pré-16 anos como na pós-16, a *Qualificação Geral Nacional Vocacional* (General National Vocational Qualification — GNVQ). Esse exame envolve os professores no processo de avaliação. No primeiro caso, os professores estavam insuficientemente preparados para o papel, num exame novo que tinha uma linguagem de avaliação pouco conhecida e critérios muito detalhados de especificações e avaliação. Apoio em serviço e o maior envolvimento dos professores no planejamento dos cursos significaram que hoje os cursos estejam se estabelecendo nas escolas mais rapidamente do que era esperado.

Se quisermos que um bom ensino/aprendizado sejam promovidos através da avaliação, é importante que os métodos de avaliação

sejam adequados aos seus objetivos. Existe bastante evidência em todo o mundo de que, se os resultados da avaliação forem públicos e utilizados para fins avaliativos, os professores serão tentados a ensinar apenas para a finalidade de fazer seus alunos passarem nos testes. Testes ruins, concebidos de maneira restrita (e muitos testes nacionais padronizados, grandemente dependentes de itens de múltipla escolha, enquadram-se nesta categoria), podem ter um efeito limitante e destrutivo sobre o ensino e o aprendizado. Uma avaliação que valorize e promova uma ampla gama de competências — por exemplo, competências práticas em ciências ou habilidades orais em línguas — pode mudar o foco do ensino e aumentar os níveis de rendimento. O professor, como avaliador, tem um importante papel neste processo.

### **A avaliação dos professores e do processo de ensino**

Por tradição, as escolas do Reino Unido têm sido inspecionadas regularmente pela Inspeção de Sua Majestade (Her Majesty's Inspectorate—HMI). A HMI fazia relatórios individuais sobre as escolas e publicou relatórios gerais que chamaram atenção para a qualidade do ensino. Desde 1992, a HMI passou a fazer parte da nova agência OFSTED, que hoje supervisiona a inspeção das escolas e a avaliação do trabalho dos professores. As equipes de inspetores são chefiadas por inspetores registrados, supervisionados e treinados pelo OFSTED. As equipes incluem membros leigos, bem como indivíduos da área de educação. Estas mudanças fazem parte da filosofia de levar as escolas e os professores a se responsabilizarem mais e de introduzir técnicas comerciais e de administração no processo de avaliação.

A função da inspeção, conforme foi estabelecida pelo *Education (Schools) Act* de 1992, é produzir relatórios sobre:

- A qualidade da educação oferecida pela escola.
- Os padrões educacionais atingidos na escola.
- Se os recursos financeiros da escola são administrados eficientemente.
- O desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos da escola.

Embora isso não seja mencionado explicitamente, o papel dos professores no processo é inevitavelmente o objeto da avaliação. Na realidade, entre os critérios para a identificação de *escolas que fracassam* encontram-se:

- desânimo ou desencanto entre os professores, incluindo alta proporção de ensino insatisfatório e baixas expectativas de trabalho:
- administração ineficiente, por parte do diretor pedagógico.

Entre as evidências utilizadas pelos inspetores para julgar os padrões de uma escola estão os resultados dos alunos nas Avaliações do Currículo Nacional nas idades de 7, 11, 14 e 16 anos. Preparar os alunos para essas avaliações é, portanto, uma função chave dos professores, e os professores estão cientes de que serão julgados por seu sucesso ou seu fracasso neste particular.

Em Aberto. Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Para avaliar a qualidade do ensino, o OFSTED empregou os seguintes critérios:

Até que ponto...

- os professores têm objetivos claros para suas aulas;
- os alunos estão conscientes desses objetivos;
- os professores dominam a matéria;
- as aulas têm um conteúdo adequado;
- as atividades são bem escolhidas para promover o aprendizado do conteúdo;
- as atividades são apresentadas de maneira que prendam, motivem e desafiem os jovens alunos, para permitir que progredam no ritmo desejado (*Handbook for the Inspection of Schools*. 1993).

Estes critérios reforçam os temas mencionados anteriormente neste trabalho: a importância de estabelecer objetivos, de ter bons conhecimentos da matéria e de adequar o ensino às habilidades e aptidões dos alunos. A importância da avaliação é também destacada pelo emprego que os inspetores fizeram de evidências de avaliações do trabalho dos estudantes e o registro dessas avaliações e sua apresentação em relatórios. O *Handbook* (Manual) determina que os inspetores levem em consideração o seguinte:

— a exatidão e a coerência da avaliação e o maior ou menor grau de utilização da avaliação do trabalho de cada aluno para a promoção de padrões mais elevados;

— os acertos feitos para avaliar e registrar o rendimento e o progresso dos alunos, e em que grau a escola cumpre as exigências estatutárias de registrar Avaliações do Currículo Nacional;

— a frequência e a utilidade dos relatórios para os pais;

— até que ponto as escolas analisam qualquer uma das Avaliações do Currículo Nacional, os resultados de exames externos e quaisquer outros dados de avaliação, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos;

— qualquer outro ponto para ação, relacionada com a avaliação, o registro e a apresentação de relatórios.

A ênfase dada ao papel da avaliação reforça a necessidade de boa habilitação em avaliação e a importância de serem os professores preparados para este papel. Sem essas habilidades, os professores podem ser julgados de maneira injusta. Os seguintes trechos tirados de relatórios anuais do OFSTED ilustram a necessidade de serem feitas melhorias nesta importante área de avaliação nas escolas:

— Uma omissão constante em todas as escolas foi a de um sistemático monitoramento e avaliação dos padrões (*standards*) e resultados dentro de grupos numa mesma classe, entre coortes anuais e na escola em geral. Poucos professores-diretores tinham uma visão global correta dos padrões que estavam sendo alcançados.

— Poucas escolas têm uma política de avaliação totalmente consistente. Existem variações de procedimentos e julgamentos, tanto dentro de departamentos, como de um departamento para outro... Atualmente os dados da avaliação são muito pouco utilizados no planejamento do trabalho.

As inspeções das escolas fornecem os principais veículos para a avaliação dos professores no Reino Unido. Outras abordagens, como *Avaliação do Professor*, onde a atuação dos professores seria examinada e avaliada por seus dirigentes dentro das escolas, também estão sendo exploradas. Bons esquemas de avaliação exigem bom treinamento, tanto para o avaliador como para o avaliado. Os professores precisam se sentir confiantes de que o sistema vai incentivar pontos fortes e se dirigir aos pontos fracos sem ser punitivo. Uma questão de maior importância para os professores é, portanto, saber se a avaliação estará relacionada com o salário. Até que esse ponto seja esclarecido, os planos para a introdução de esquemas de avaliação do professor não terão sucesso muito rápido.

## ESPAÇO ABERTO: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE VESTIBULAR DA PUC-SP

Regina Helena Zerbini Denigres\*

O presente relato pretende descrever, sinteticamente, alguns aspectos que foram considerados significativos na elaboração do projeto de vestibular que vem sendo desenvolvido nos últimos dois anos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O vestibular, assim como qualquer forma de avaliação, por se configurar como meio e não como fim em si mesmo, está delimitado pela teoria/prática que o circunstancia. Assim, o projeto de vestibular procurou caminhar no sentido de aproximá-lo cada vez mais da realidade do ensino de 2ª grau e do projeto político-educacional da PUC-SP. Por essa razão, ele foi construído e reconstruído coletivamente pelos diferentes segmentos do ensino e da administração da universidade, juntamente com a Coordenadoria de Vestibulares e representantes do ensino de 2ª grau, num trabalho integrado e interdisciplinar.

O projeto de vestibular da PUC-SP teve como elemento norteador, para a sua reformulação, a *valorização da formação geral e humanística* dos alunos de 2º grau. Assim estabelecido, foram *igualmente* valorizadas todas as disciplinas do núcleo comum que contribuem para a formação geral.

Coordenadora-Geral da Coordenadoria de Vestibulares e Concursos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Uma das medidas adotadas para consolidar essa decisão foi a eliminação de pesos que vinham sendo atribuídos às disciplinas, conforme o curso a que o candidato se destinava, prática adotada até então. Abolindo os pesos que reiteravam valores diferenciados atribuídos às diferentes disciplinas do 2ª grau, procurou-se, concomitantemente, elaborar provas com questões mais complexas, suficientemente abrangentes, ao invés de questões limitadas e específicas, para detectar as capacidades intelectuais significativas relacionadas a aspectos essenciais da formação do aluno de 2ª grau. Nesse sentido, as provas tiveram que ser reformuladas para refletirem com sensibilidade o que se esperava delas e para garantir a qualidade do processo de seleção dos candidatos que se dirigem à PUC-SP.

Uma prova com questões de múltipla escolha, tão questionada nas últimas décadas, acabou sendo escolhida por servir como instrumental capaz de avaliar, num primeiro momento, o domínio de conhecimentos e habilidades básicas desenvolvidas no 2º grau. Por outro lado, tomou-se necessário recorrer também a outros instrumentos, suficientemente sensíveis, para detectar capacidades que a prova com questões de múltipla escolha não poderia identificar. Foi imprescindível, portanto, o uso de duas provas com questões abertas, mais abrangentes, para investigar, por exemplo, a organização do pensamento dos candidatos. Tais questões, que exigiam para a sua resposta a elaboração de textos dissertativos, foram utilizadas para verificar, além da compreensão, a capacidade para produzir sínteses, usar as informações adquiridas e outras tantas, envolvidas na produção qualitativa das respostas a cada questão.

À proposta exigiu que se oferecessem, explicitamente, aos candidatos, além do próprio enunciado da questão, diretrizes que servis-

sem como eixos norteadores para a construção das respostas, que seriam utilizados, inclusive, como critérios na avaliação das mesmas.

Convém ressaltar que questões dessa natureza não poderiam ser oferecidas em grande número. Daí a decisão de se propor apenas uma questão aberta por disciplina, além da redação, permitindo ao candidato a possibilidade, até temporal, de organizar suas idéias, interpretar os dados oferecidos, elaborar hipóteses explicativas e produzir textos coerentes e sintéticos.

A decisão de substituir um número maior de questões abertas, com respostas breves e muitas vezes limitadas, por um número menor de questões, mais complexas, que exigem maior grau de reflexão e a produção de textos mais elaborados, obrigou-nos a reformular o processo de correção das provas. Cada questão foi submetida a múltiplas correções para atender aos diversos critérios referenciais explicitados nos enunciados.

A exigência de se proceder a diversas leituras sobre uma mesma questão, utilizando como referencial os múltiplos critérios apresentados ao candidato no próprio enunciado da questão, permitiu aperfeiçoar a qualidade e a sensibilidade da avaliação. O tempo gasto para a correção aumentou sensivelmente, mas o produto final permitiu-nos verificar o correspondente aumento de qualidade, considerada imprescindível no delicado processo de avaliação e classificação de candidatos.

Tomou-se também necessário rever a organização em que os cursos vinham sendo oferecidos no vestibular, comumente agrupados por carreiras ou por áreas afins. Essa organização precisou ser rompida para permitir maior grau de liberdade no processo de opção. Buscando respeitar ainda mais o candidato, que nem sempre está suficientemente seguro da carreira que pretende abraçar, permitimos que, além da escolha de curso de sua opção principal, pudesse indicar outros cursos, de outras áreas. Rompeu-se, portanto, o artifício dos tradicionais grupos de carreiras ou áreas afins, na oferta de cursos via vestibular. Esse procedimento baseou-se no fato de que, se estamos avaliando habilidades essenciais relacionadas à formação geral e humanística, justo se toma que o candidato possa efetuar sua escolha em qualquer dos cursos oferecidos, independentemente da carreira ou área a que pertençam.

Finalmente, se o vestibular pode representar, muitas vezes, um símbolo, um mecanismo de sinalização, um paradigma norteador para o ensino de 1º e 2º graus, claro está que o projeto de vestibular da PUC-SP caminhou no sentido de sinalizar a importância que o ensino de 1º e 2º graus tem na consolidação da formação básica de seus alunos e a universidade no aperfeiçoamento e especialização dessa mesma formação.

Baseados nesses referenciais, os resultados que estamos obtendo, calcados na avaliação qualitativa dos candidatos, poderão ser utilizados não apenas como instrumentos classificatórios, no sentido de selecionar candidatos, mas, principalmente, como instrumento de diagnóstico, capaz de fornecer subsídios que venham concorrer para o aperfeiçoamento do sistema educacional, que integra o 1º, 2º e 3º graus.



## RESENHAS

ABRECHT, Roland. *A avaliação formativa*. Portugal: Edições ASA, 1994, 176p.

O autor analisa e discute a avaliação formativa, dando-lhe maior abertura e inserindo-a em contexto concreto de aplicação. Licenciado pela Universidade de Genebra, Roland Abrecht trabalha no ensino secundário em Genebra. Certamente, por estar tão ligado ao ensino e sua prática, articula com tanta habilidade a reflexão e a prática. Fornece informações essenciais sobre a avaliação formativa, de maneira bastante didática, evitando transmitir uma idéia já completamente elaborada do tema.

Conforme o próprio autor afirma, em sua introdução, é duplo o objetivo do livro: a) "informar", e nesse sentido aborda uma boa quantidade de material sobre o tema; b) "abrir uma porta à reflexão", enfatizando as questões fundamentais sobre o assunto e colocando o leitor ante a problemática relativa à avaliação formativa.

Abrecht situa esse tipo de avaliação no contexto do seu funcionamento, apresentando, inicialmente, além dos objetivos fundamentais, os determinantes que a condicionam, os diversos níveis que intervêm na avaliação e suas funções, suas questões básicas, seus dilemas permanentes (Capítulo I).

Para esclarecer em que consiste a avaliação formativa, parte o autor para o exame de diferentes conceituações, ressaltando características essenciais convergentes, apontadas como linhas de força desse tipo de avaliação. A criação do nome *avaliação formativa* por Scriven, em 1967, em oposição à *avaliação somativa*, e, a

releitura de Landsheere, em 1979, estão devidamente registradas (Capítulo II).

Sem perder de vista que a avaliação formativa pode ser objeto de diferentes expectativas, de acordo com o contexto em que estiver inserida, apresenta detalhadamente a concepção proposta por Aliai em 1979, completada e aperfeiçoada em 1988. Ao se debruçar sobre os mecanismos da avaliação formativa, precisa, *a priori*, alguns pontos fundamentais que variam de acordo com a perspectiva pedagógica em que o professor se situa, o diagnóstico das causas de dificuldades dos alunos e os modos de regulação, chegando à interação formativa, avaliação formadora e seus critérios (Capítulo III).

Parte, então, para um novo tipo de avaliação formativa: mais aberta, como tomada de consciência, que contempla fatores essenciais como a motivação e a personalização, indo do *porquê* ao *como*, desembocando em instrumentais como exercício de comunicação em uma situação aberta, nova, interativa, em progressiva interpretação do contexto onde está inserida (Capítulo IV).

Os instrumentos que fazem parte da seção mais exemplificativa têm como característica comum a de "apresentarem-se sob a forma interrogativa, capaz, por isso mesmo, de implicar o leitor, logo à primeira vista (se partirmos do princípio de que uma questão só existe se colocada por alguém)" (p.89). O primeiro desses instrumentos retoma alguns pontos enfatizados anteriormente e aponta para uma avaliação formativa orientada essencialmente para a remediação. O segundo é um instrumento de auto-avaliação que, além de se destinar diretamente aos alunos, sublinha parâmetros determinantes na qualidade da aprendizagem. A seguir, são apre-

sentados testes, *check-list*, questionários, *Q.Sorte* outros instrumentos de auto-avaliação para o aluno (Capítulo V).

Uma vez apresentados os instrumentos, são enumeradas as principais vantagens, os atrativos e as contribuições da avaliação formativa, os papéis positivos que desempenham no processo ensino-aprendizagem e a ênfase em um de seus aspectos principais: a mudança de significado e de tratamento do erro (Capítulo VI).

Ao lado dos aspectos positivos, são apresentadas as dificuldades, obstáculos, complexidades e exigências que esse tipo de avaliação pode provocar, não só em sua concepção como em sua prática: as dificuldades relacionadas com as instituições, as teóricas gerais, as estruturais, as práticas, as específicas (Capítulo VII).

Abrecht conclui sintetizando os elementos essenciais que caracterizam uma avaliação formativa aberta, a partir de seus limites e vantagens. Pela discussão de alguns pontos problematizadores, o autor tenta discernir grandes linhas de uma via diferente, mais aberta, da avaliação formativa: a questão essencial dos objetivos é retomada em um novo contexto. Surge, então, uma avaliação liberta de modelos e específica de cada um, direcionada para um contexto concreto de funcionamento (Capítulo VIII).

Uma bibliografia bastante útil e extensa sobre o assunto é ainda apresentada ao final do livro.

Vilma Pereira (UERJ,  
UNIVERSO)

HERMAN, Joan L, ASCHBACHER, Pamela R., WINTERS, Lynn. *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

Esta é uma obra excelente e útil para os interessados na área da avaliação educacional, consumidores de idéias e práticas contemporâneas, e que buscam refinar sua atuação. De acordo com o conteúdo do livro, tal refinamento pode acontecer por meio de uma avaliação consistente com os propósitos do ensino, preocupada com o exame tanto dos processos quanto dos resultados da aprendizagem, que espouse uma visão integrada e ativa dessa aprendizagem, que diferencie atribuição de grau e acompanhamento do progresso do aluno, de diagnose e melhoria, que busque a qualidade para embasar as decisões que são tomadas a respeito da aprendizagem discente a partir de critérios e que forneça uma visão abrangente do crescimento desse aluno por meio de aferições variadas ao longo do tempo, não se tomando, pois, um fim em si mesma.

As autoras, defensoras dessas idéias e práticas, ocupavam cargos de direção em instituições que lidam constantemente com a avaliação, em especial com a avaliação do rendimento: as duas primeiras, no Centro Nacional para Pesquisa em Avaliação, Padrões e Testagem de Alunos, da Universidade da Califórnia, e a terceira, no Instituto Galef, ambos em Los Angeles.

Utilizando teorias atuais de aprendizagem e cognição, oferecem um processo sistemático e integrador que relaciona a avaliação (*assessment*) com o currículo e a instrução. O termo *assessment* se traduzido por aferição, não corresponderia à dimensão que pos-

sui no livro. Assim, nesta resenha, será usado o termo avaliação como seu correspondente.

A avaliação é colocada, no primeiro capítulo, como a "pedra fundamental" da reforma educacional da presente década, na América do Norte, fato que é partilhado em outras partes do mundo, por outros países. A insatisfação registrada com os tradicionais testes de múltipla escolha suscitou um crescente interesse por formas alternativas de avaliação, tais como o *portfolios*, demonstrações, experimentos, ensaios. É neste capítulo que as autoras fornecem informação básica sobre os propósitos da avaliação e a necessidade de se criar novas alternativas, afirmando, no entanto, que o livro não representa um programa ou plano para essa avaliação alternativa. Chamam a atenção do leitor para o papel da avaliação junto aos educadores: ela ajuda a estabelecer padrões, criar seqüências instrucionais, motivar o próprio desempenho dos alunos, prover *feedback*, diagnóstico, avaliar o progresso e comunicá-lo a outros interessados. As limitações da avaliação convencional são levantadas para dar lugar a características comuns das formas alternativas e a exemplos dessas formas de avaliação de processos e produtos da aprendizagem. Os passos que vão auxiliar no desenvolvimento da avaliação alternativa e os critérios que a orientam são também apresentados.

A estreita relação entre avaliação e instrução é claramente abordada no capítulo 2. As principais tendências da avaliação são comentadas, e as teorias de aprendizagem são brevemente revisadas no que diz respeito a sua interface com a avaliação. As autoras ressaltam que a aprendizagem tem natureza ativa e não é linear, incluindo cognição, meta-cognição e afetividade, em contextos sociais diferentes, enquanto os alunos são dotados de talentos múlti-

plos e necessitam saber como julgar o seu próprio esforço. Assim, o currículo moderno deve focalizar o processo de raciocínio e, por isso mesmo, deve enfatizar tanto o processo quanto o produto da aprendizagem discente.

No capítulo 3, as autoras tratam do primeiro passo do plano de avaliação, que é saber a finalidade da mesma, qual o uso dos resultados, quais os aspectos do desempenho do aluno que interessam naquele momento. Fornecem, a esse respeito, interessante lista de questões e uma amostra de respostas que podem ser valiosas ao professor que deseja estabelecer prioridades relevantes para os resultados da sua instrução. Mencionam, como recursos de inspiração no estabelecimento dessas prioridades, currículos nacionais e estaduais, programas de escolas empenhadas em reformas curriculares, consultoria a colegas da mesma área de conhecimento, metas interdisciplinares a serem buscadas por um curso ou escola.

As autoras abordam, no capítulo 4, como selecionar as "tarefas de avaliação", isto é, as propostas que o professor faz para que seus alunos tenham oportunidade de demonstrar o quanto progrediram e quais as capacidades que desenvolveram nas áreas objeto da instrução. Discutem as questões que irão colaborar na escolha de "boas" tarefas, adequadas aos intentos avaliativos do professor. Segundo as autoras, a "boa tarefa de avaliação" precisa ser representativa dos conteúdos e habilidades selecionados do currículo, ter significado e ser realística para os alunos, levá-los a utilizarem uma abordagem interdisciplinar, além de incluir várias metas instrucionais.

De forma apropriada e largamente ilustrativa, as autoras tratam o difícil e necessário tema "critérios da avaliação" no capítulo 5.

Trazem uma informativa discussão sobre a necessidade de se estabelecer critérios na avaliação, sobre suas relações com o planejamento instrucional, com os alunos e pais, sobre a consistência e as conseqüências da avaliação. A leitura cuidadosa dos variados exemplos apresentados revela uma série de possibilidades para o professor que deseja melhorar sua atuação nesse tema. A relação dos critérios aos graus ou conceitos é exemplificada em um quadro que permite adaptações a situações similares; a utilização de escalas numéricas, qualitativas e combinadas, de listas de verificação, de critérios holísticos ou analíticos, e *de portfolios* é ainda contemplada pelas autoras. O desenvolvimento e a avaliação de critérios de aferição merecem a atenção das autoras, pois deles depende o refinamento da avaliação alternativa como um todo.

Como a correção da avaliação baseada em desempenho depende de julgamento humano, ela deve procurar ser justa, consistente e válida. Nesse sentido, as autoras abrem espaço no capítulo 6 para apresentar os requisitos necessários à avaliação alternativa para atingir fidedignidade e consistência. Incluem, aqui, um roteiro útil e explicativo de uma sessão típica de treinamento para envolvidos na correção de tarefas da avaliação alternativa, além de diversos outros procedimentos técnicos relativos à qualidade da avaliação.

Finalmente, no capítulo 7, a questão da tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação alternativa é focalizada, desdobrando-se em três grandes preocupações que norteiam o uso apropriado da informação avaliativa: " 1) Como o contexto decisório e o uso pretendido influenciam suas preocupações com a qualidade de seu programa de avaliação? 2) Como você assegura que uma avaliação está dando boa informação para a tomada de decisão? 3) Como você pode usar os resultados de sua avaliação para melhorar a

instrução?" (p.96). As dimensões única ou holística de possíveis sistemas de notas são examinadas e ilustradas pelas autoras, que também fornecem exemplos de como tratar os resultados do desempenho dos alunos obtidos por meio da avaliação alternativa. As autoras desejam, por último, que o livro auxilie os professores e

interessados a "encontrar um caminho claro para uma avaliação mais sensível, poderosa, equilibrada e útil" (p. 121).

Ligia Gomes Elliot Universidade Federal do Rio  
de Janeiro (UFRJ)

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *A avaliação do rendimento escolar*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.

Diante da conhecida fragilidade de nosso mercado editorial, reveste-se de especial significado a reedição periódica de uma obra destinada a estudantes, professores e especialistas em educação.

É o caso da recém-lançada 5ª edição da coletânea *A avaliação do rendimento escolar*, cuja publicação inicial se deu em 1991. O continuado interesse pelo livro atesta a importância do tema e a pertinência com que é tratado pelos diferentes autores. De fato, foi muito feliz a organização do texto, agregando quatro partes que se completam e que fornecem ao leitor — tanto ao iniciante quanto ao especialista — uma visão densa e crítica das diversas faces da avaliação educativa.

A primeira parte, composta de três artigos, aborda os aspectos conceituais da avaliação e desenha as diversas posturas — teóricas e políticas — derivadas das diferentes vertentes.

O segundo capítulo traz relatos de pesquisas de avaliação e, exemplificando as dificuldades da prática avaliativa, serve também para enriquecer o significado das discussões desenvolvidas na parte I.

O artigo que compõe o capítulo III volta à discussão teórica, desvelando, no entanto, o aspecto essencialmente político do processo avaliativo, construindo, a partir daí, uma nova proposta para a compreensão dos significados da avaliação.

A parte IV constitui um valioso fecho do livro, preenchendo uma tradicional lacuna na área. Ou seja, esse capítulo contém um cuidadoso levantamento bibliográfico de autores brasileiros que trataram do tema da avaliação.

Enfim, a oportuna 5ª edição dessa coletânea não poderia passar sem registro nesta edição especial do *Em Aberto*.

Dagmar Zibas Fundação  
Carlos Chagas

## BIBLIOGRAFIA

### BIBLIOGRAFIA NA ÁREA DE AVALIAÇÃO

#### Avaliação de instituições, programas, projetos, cursos, currículo, disciplinas

- ABRAMOWICZ, Mere. *Análise crítica do processo de implantação de um programa de ensino inovador no sistema educacional paulista*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- ALENCAR, Rita Maria Mello. *Análise da avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- ALGARTE, Roberto Aparecido. *Escola brasileira e lógica do fracasso: estudo sobre dissimulação e cooptação na política educacional*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) — USP.
- ALMEIDA, Maria Cloris Magalhães. *Qualidade do ensino superior análise de uma proposta para melhoria do ensino de graduação*. Rio de Janeiro, 1983. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-RJ.
- ALVARES, Nildete Olímpio. *Currículo do curso de Letras na Universidade Federal de Goiás: sua história, seu cotidiano e seu reflexo na escola de 1º grau*. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFG.
- ALVES FILHO, José de Pinho. *Licenciatura em Física da UFSC: análise curricular à luz do referencial de Eisner Zunino*. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSC.
- AMORIM, Antonio. *Avaliação institucional da universidade: um estudo crítico*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *O educador e a implementação de uma proposta curricular inovadora, a nível de 1º grau: um estudo de caso*. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. *A análise institucional na educação: uma intervenção numa escola de 1º grau*. Vitória, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- BACIUUK, Nelsi Antonia Pabis. *O currículo numa perspectiva transformadora: a interação entre realidade do aluno, método de ensino e conhecimento sistematizado*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- BATSCHAUER, Amandia Maria de Borba. *O sujeito avaliador na prática da avaliação escolar, a identidade que sente e fala*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- BEAL, Ana Rosa de Oliveira. *Currículo da pré-escola: um estudo avaliativo*. Brasília, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.

- BELLINI, Maria Helena Pires. *Avaliação dos estágios curriculares dos cursos profissionalizantes de 2º grau do ensino público em Juiz de Fora*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Metodologia do ensino superior*. análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º grau. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) — USP.
- BITTENCOURT, Luiz Edmundo B. *Uma avaliação da formação técnico-profissional do oficial da Marinha do Corpo da Armada*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BORGES, Pedro Augusto Pereira. *Uma experiência de produção de currículo de Matemática junto a professores de 1º grau e universidade*. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- BOTH, Ivo José. *Avaliação do curso de Pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho: o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. Porto Alegre, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- BRAGA, Elza Maria. *Avaliação intrínseca dos programas de Língua Inglesa do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BRITO, Márcia Regina Ferreira de. *Uma análise fenomenológica da avaliação*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- BUETINER, Glória Elisa Bearzoti Pires Von. *Análise da estrutura curricular de um curso de Psicologia: subsídios para reestruturação*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- CALITO, Carmen Helena Barradas. *Disciplinas básicas para a formação do alfabetizador: avaliação da proposta curricular do curso normal em Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CAMARGO, Janira Siqueira. *A relação Estado-educação e suas implicações na implantação de currículos*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- CANO, Tarcísio. *Análise do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USP, a nível de mestrado, como sugestão para a implantação na Colômbia*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- CARVALHO, Audineta Alves de. *Proposta curricular de educação pré-escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CARVALHO, Marylene Marins de. *O componente curricular PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas no currículo de 2º grau*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.



- CASTELO, João Pedrosa. *Programa de Ação Comunitária integrada: uma avaliação da ação extensionista da UFJF*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CASTRO, Maria da Conceição Saldanha de. *A superação do realismo nominal lógico: uma questão pedagógica*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- CATÃO, Maria Onolita Peixoto. *Para onde caminham os programas de Sociologia Geral nos cursos de Pedagogia?* Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CÉSAR, Selma Regina Leite. *Proposta curricular de Educação Física para o 2º grau: habilitação magistério*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- COSTA, Diva de Souza. *Estudos preliminares para avaliação do currículo da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador*. Salvador, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFBA.
- COSTA, Maria das Graças Pinheiro. *Proposta de um programa de ensino de leitura para o desenvolvimento de três habilidades básicas ao nível da 4ª série do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- COSTA, Maria Nazaré Carvalho. *A disciplina Currículos e Programas em cursos de Pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado em Educação) — UFRJ.
- COSTA, Vergília dos Anjos Mendonça. *A Prática de Ensino no curso de Pedagogia de instituições particulares do município do Rio de Janeiro: uma avaliação segundo alunos e professores*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CUNHA, Antonia Maria da. *A avaliação na pré-escola: uma tentativa de sistematização*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRN.
- DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. *Processo de trabalho escolar e conselho de classe: da avaliação na escola à avaliação da escola*. Belo Horizonte, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- DALLA, Marilúcia Silva. *A dimensão socializadora da avaliação: análise a partir da avaliação qualitativa*. Vitória, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- DALMAS, Angelo. *Planejamento participativo em instituição de educação formal: contribuições para a elaboração, acompanhamento e avaliação*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- DEL CORSO, Jacira de Barros Silva Quintas. *M'Boi Mirim: análise do currículo oculto de nossa escola pública, a partir da re-*

- apresentação de seus alunos, pais, professores, especialistas de ensino, pessoal administrativo e excluídos da escola. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *A escola: os professores institucionais e os universos simbólicos*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- FEIGEL, Hilda. *Uma avaliação dos centros de estudos supletivos*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FERREIRA, Antonio Carlos. *Um estudo avaliativo da adequação do curso de Tecnólogo em Processamento de Dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ao mercado de trabalho da Região Sul*. Natal, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRN.
- FERREIRA, Nelson Gama. *Avaliação do funcionamento das associações de assistência ao educando nas escolas oficiais de 2º grau no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FETIZON, Beatriz A. de Moura. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) — USP.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e dos estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- FURLAN, Vera Irma. *Os cornos e os porquês do ensino da Metodologia Científica na universidade brasileira*. Piracicaba, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unimep.
- GARCIA, Maria Beatriz Gorski. *Análise crítica das disciplinas pedagógica e profissional da atual estrutura curricular do curso de Educação Física da UFSM*. Santa Maria, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- GOMES, Débora Rebelo. *Avaliação do Projeto de Assistência Técnico-pedagógica da Unidade Educacional de Coari*. Manaus, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Amazonas.
- GOMES, Flávia Resende dos Santos. *Avaliação de um currículo inovador de Física implementado com auxílio de microcomputador*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- GOMES, Maria Clarisse Ferreira. *O estágio curricular: sua proposta e dinâmica nos cursos de graduação*. Fortaleza, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFC.
- GRABAUSKA, Claiton José. *Construção do currículo de Ciências no cotidiano escolar, a distância entre intenção e realização*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

- GUIMARÃES, Nilci da Silva. *Uma avaliação da pós-graduação "stricto sensu" no Brasil: o caso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- JOÃO, Maria Helena Soares. *O Ciclo Básico de Alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- KAWASAKI, Clarice Sumi. *O professor e o currículo de Ciências no 1º grau: concepções de ensino em debate*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- KLOECKNER, Eraclides Ana Flores. *O papel do orientador educacional no currículo escolar*. Curitiba, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- KRANE, Elizabeth Diefenthaler. *Avaliação escolar, pesquisa conscientizante*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- KRUEL, Inês Rosito Pinto. *Evasão no curso de Biblioteconomia da UFRGS*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- LANDIM, Sônia Maria Magalhães. *Avaliação do curso de Química do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LEICHT, Elba Maria Wanderley. *Escola pública e destino social: o papel (e prática) da avaliação*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPE.
- LEITE, Nilza Maria S. Resende. *Proposta e avaliação de um programa de tutoria para a Universidade Federal do Piauí*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LEITINHO, Meirecele Caliope. *A reconceptualização de currículo numa perspectiva emancipatória: uma experiência realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA)*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-SP.
- LEMOS, José Welington Gomes da Silva. *As funções didático-pedagógicas e diagnóstica da avaliação escolar, um resgate necessário*. Maringá, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UEM.
- LOMBARDO, Ivani Aparecida. *O processo de reestruturação curricular da Faculdade de Odontologia de Piracicaba-Unicamp: um estudo avaliativo*. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- LOZANO PEREZ, Isilda. *Currículo, leitura, literatura: das possíveis leituras às muitas indagações — uma visão da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

- MACÁRIO, Nilza Magalhães. *Avaliação institucional em organizações de ensino superior*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado em Educação) — UFRJ.
- MAINHARD, Paulo Christiano. *Avaliação da organização e funcionamento dos departamentos das instituições particulares de ensino superior no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MARCONDES, Gilberto Fortes. *Currículo de Ciências Contábeis no ensino superior de Curitiba: opiniões dos usuários*. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- MARINI, Antonia. *Compreensão de leitura no ensino superior*. teste de um programa para o treino de habilidades. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — USP.
- MIGUEL, José Carlos. *Trabalho e educação matemática: análise de uma relação fundamental para a renovação dos programas e da metodologia de ensino da Matemática no 1º grau*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unesp.
- MOISÉS, Helvio Nicolau. *O curso de graduação em Ciências Biológicas na USP: subsídios para sua avaliação*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- MONTEIRO, Aureotilde. *Estudo da evolução da questão curricular de Mato Grosso do Sul a partir de uma experiência vivenciada*. Campo Grande, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMS.
- MONTEIRO, Maria Aparecida Alves. *Dependência e elitismo na construção do fracasso da escola brasileira*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MORAES, Maria Amélia Chaib. *Avaliação dos efeitos da merenda escolar em alunos da 1ª série do 1º grau na cidade de Paulínia*. Campinas, 1982. Tese (Livre Docência) — Unicamp.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo e programas no Brasil*. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) — Universidade de Londres.
- MOROZ, Melania. *Avaliação de um programa para ensinar pré-escolares a formularem questões para a solução de problemas em situação de sala de aula*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MOSES, Raquel de Barros. *O estágio supervisionado no curso de formação de professores no município do Rio de Janeiro: uma avaliação por professores, egressos e docentes*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MUNHOZ, José Alinôr. *Ensino em apicultura: validação de uma proposta em currículo*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- NERY, Beatriz Maria Didonet. *Crítica de uma experiência de diretrizes de currículo por atividades da SEC/RS*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

- NUNES, Antonilda Pinho. *A higidez da Escola: uma avaliação diagnóstica*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- NUNES, Marisa Fernandes. *Crêterios de seleçãõ e organizaçãõ de conteúdos curriculares: proposiçãõ teórica e diagnóstico da situaçãõ da área de Estudos Sociais nas escolas de Curitiba*. Curitiba, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- OLIVEIRA, Adilaurinda Ribeiro. *Proposta curricular para treinamento de professores da educaçãõ pré-escolar*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- OLIVEIRA, Iida Esteia Amaral. *Avaliaçãõ da habilitaçãõ em Supervisãõ Escolar da Universidade do Pará, segundo a percepçãõ de seus egressos e de administradores das instituições educacionais*. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- OLIVEIRA, Irani Silva de. *Contribuiçãõ a um processo de avaliaçãõ do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC/SP: a visãõ de professores e alunos*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- OLIVEIRA, Ledercy Gigante de. *Estado nota zero: análise do magistério público paulista*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *A avaliaçãõ do ensino superior através de depoimentos de egressos: a relaçãõ entre a formaçãõ acadêmica e o exercício profissional*. São Carlos, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- PAIXÃO, Elisa Maria Cordeiro da. *Epistemologia e currículo*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) — USP.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da Secretaria da Educaçãõ do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (83/87): uma avaliaçãõ crítica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PALUMBO, Eliane Manguaba. *Curso de Formaçãõ de Gerentes para a pequena e média indústria: uma avaliaçãõ*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- PARENTE, Francisco de Assis Camelo. *Avaliaçãõ educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal: um estudo de caso*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PEREIRA, Arlinda de Araujo. *Estudo avaliativo de um programa de desenvolvimento comunitário*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- PIOLLA, Ilka Sebastiana de Bastos. *Aspectos do poder na organizaçãõ educacional: uma análise do nível operativo*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- PIRES, Suely Couto. *Estudo avaliativo de um projeto de orientaçãõ vocacional*. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

- PORTELA, Edy Luiza Feix. *Valores mediados pelo currículo na percepção do aluno trabalhador da escola noturna de 2º grau*. Curitiba, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. *Avanços e recuos no currículo: o cotidiano da escola normal*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PRADO, Fernando Dagnoni. *Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de Física na USP*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) — USP.
- RAGONESI, Marisa E. Melillo Meira. *Educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica para adultos*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- RAPHAEL, Hélia Sonia. *A avaliação em salas de aula públicas: tentando sua compreensão*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unesp.
- REZENDE, Roberto Márcio Gomes de. *Disciplina na escola: uma realidade ambivalente; a leitura da normalidade na perspectiva dos alunos*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- RIBEIRO, Ceres Maria Pinheiro. *Estudo da mudança curricular no ensino médico da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- RIBEIRO, Francina Maria Monteiro. *A proposta curricular de História do curso supletivo de 1º grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RIBEIRO, Maria Nelia Silva. *A Didática nos cursos de licenciatura da UERJ; uma avaliação por licenciandos e docentes*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha. *A dinâmica do currículo para a área rural em face das novas relações de trabalho no campo*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- ROCHA, Maria de Lourdes. *A integração do ensino de 1º grau: uma abordagem curricular*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- ROITMAN, Riva. *Implementação de um programa inovador em escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro: uma experiência e muitas lições*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) — USP.
- RUSSI, Doralice dos Santos. *Análise das incongruências na preparação "não profissionalizante" para o trabalho no segundo grau em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMS.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Informações de mães como dado para avaliação de um serviço de saúde escolar e da interação família-escola*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.

- SALGADO, Letícia Maria Leite Rosa. *Avaliação da formação pedagógica da Faculdade de Educação/UFJF, segundo percepção de licenciandos, professores e coordenadores de curso*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SALLES, Fernando Casadei. *Descentralização e qualidade de ensino*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- SANCHEZ, Martha Garcia G. de. *O laboratório: uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- SANCHEZ, Paula Amato. *Avaliação do curso de Pedagogia pelos professores de Didática e Prática de Ensino: opinião de professores do curso de habilitação específica de 2º grau para o magistério do município de São Paulo*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- SANTOS, Rita Maria Maciel. *Avaliação do desempenho dos colegiados das escolas estaduais de Juiz de Fora*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. *Avaliação do Projeto de Recuperação Paralela — Prorepar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no aspecto de Comunicação e Expressão*. Curitiba, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-SP.
- SCHER, Raul. *Currículo escolar, sua concepção e sua prática*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- SCHIRMER, Marlene. *Repercussões da utilização de estratégias democráticas e de controle no processo do ensino superior*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- SERMANN, Lúcia Izabel Czerwonka. *Uma experiência de construção coletiva de currículo básico para as escolas municipais de São José dos Pinhais*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- SGANZERLA Neiva Maria Z. *Contribuição dos bacharéis em Estatística, egressos da Universidade Federal do Paraná, ao aprimoramento do currículo do curso*. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- SILVA, Hilda Maria Fajardo da. *O ensino de Física no curso de formação de professores para o primeiro segmento do 1º grau: avaliação e alternativas*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Odília Silva da. *Avaliação e redimensionamento de órgão municipal de educação através de análise administrativa: estudo realizado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura*

- de Alvorada/RS. Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. *Conteúdo curricular e organização da escola básica: a experiência paulista*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-SP.
- SOUSA, Ana Maria Costa de. *Avaliação na pré-escola: uma análise crítica*. Brasília, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- SPONHOLZ, Lealis Baby. *Orientação educacional: comparação entre programas de disciplinas de princípios e métodos de orientação educacional e dissertações de mestrado na área*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- STAHLSCHMIDT, Neusa Teixeira Pinto. *Contribuição para a melhoria do currículo e do ensino da Topografia na Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- TANUS, Maria Ignez Jofre. *Subsídios para diagnóstico da participação e do controle na universidade brasileira*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- TARTAGLIA, Clotilde. *Planejamento participativo e a construção curricular no ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- TEIXEIRA, Margaret Lochard Picinini. *Avaliação do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Juiz de Fora: a percepção dos alunos*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- THIELEN, Iara Picchioni. *Análise do Sistema de Avaliação de Desempenho do Setor Público: o caso do Paraná*. Curitiba, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- TOMÉ, Maria Rosemary Coutinho. *O curso de Mestrado em Educação da UFRJ: uma visão de mestrandos evadidos*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- TREVISANI, Maria de Lourdes L. *Elementos para a crítica de propostas voltadas para a questão educacional da zona rural*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- VALLE, Nadja do Couto. *Defasagem planejamento-implementação: um exercício de avaliação do Plano Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- VASCONCELOS, Helena Correa de. *Efeitos de um programa alternativo de Didática Geral no desempenho e percepção de licenciandos e no rendimento de seus alunos*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Costa. *Avaliação do Estágio Supervisionado em curso de graduação em Nutrição*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.



VIEIRA, Felicidade C. da Santa. *Avaliação intrínseca de proposta curricular por habilitações específicas da Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

VIEIRA, Kelucia Brasileiro. *O ensino da língua inglesa na 8ª série do 1º grau; uma avaliação em escolas estaduais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

XAVIER, Regina Célia M. *O currículo com campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo na década de 70/80*. Curitiba, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *A "crise" e as alternativas da Psicologia: uma proposta de análise*. Natal, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRN.

YUNES, Lucia Maria Madureira. *Uma avaliação da Escola Normal: as disciplinas denominadas teóricas versus a prática do magistério*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.

ZAN, Clacy. *Currículos profissionalizantes do ensino de 2º grau: uma contribuição para sua análise*. São Carlos, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.

ZOUAIN, Deborah Morais. *Avaliação da disciplina Direito e Legislação em cursos de 2º grau profissionalizante de escolas da*

*rede oficial estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

#### **Avaliação de métodos, procedimentos didáticos ou metodológicos, materiais instrucionais**

ABREU, Rosane de Albuquerque. *Uma avaliação sobre o uso da linguagem Logo no processo de construção de noções topológicas*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.

ALMEIDA, Ramiro de. *Investigações metodológicas: bases genéticas à sistemática do método aplicado à educação*. São Paulo, 1983. Tese (Livre-docência) — USP.

AMORIM, Ana Adelaide Moutinho. *Procedimentos de ensino usados pelo professor e o rendimento em alfabetização*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

ARRUDA, Nilce Fátima Correa. *Textos de livros de Comunicação e Expressão facilitam o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura?* Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

ATHAYDE, Marly Ignez. *Desenvolvimento, aplicação e avaliação de "courseware" de Física para o 2º grau: uma experiência piloto*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

BACELLAR, Marília Gomes de Oliveira. *A nova proposta de Geografia para a 6ª série do 1º grau do município do Rio de Janeiro*

- ro: elaboração e validação de documento de apoio. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BARRA, Vilma Maria Marcassa. *A utilização de módulos e ensino como metodologia para a mudança de conceito e atitudes de alunos do curso de Habilitação ao Magistério com relação a Ciências e ao seu ensino*. Curitiba, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- BAÚ, Plínio Carlos. *O módulo instrucional no ensino da Cirurgia da Via Biliar*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular no Brasil: um estudo sobre o método Paulo Freire para alfabetização de adultos*. São Paulo, 1981. Tese (Livre- Docência) — USP.
- BENZECRY, Esther Haim. *Avaliação da técnica de simulação como instrumento complementar para o Estágio Supervisionado de alunos de Nutrição*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BIANCHINI, Marlene Julieta Noskoski. *Influência do método de ensino artístico-cooperativo na motivação e na aprendizagem significativa dos alunos da disciplina de Iniciação às Técnicas Industriais "A " do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- BLANCO, Jejesita Alvarado. *Aplicação e avaliação de módulos com ênfase em Química para estudantes do Liceo Lachners*. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- BRETAS, José Roberto da Silva. *Avaliação psicomotora de crianças de 5-7 anos que freqüentam a Creche Maria Aparecida Carlini — Jardim Sabiá — município de São Paulo*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- CARNEIRO, Antonio Lineu. *Viabilidade de proposição metodológica de um instrumento diagnóstico sobre orientação de currículo em nível de 1º grau, segundo um modelo tripartido de Dobson e Dobson*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. *Análise de um modelo de conceitos espontâneos em Cinemática Elementar*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- CARVALHO, Luzia Alves de. *Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camada popular*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- CASTILHO, Hermínia Vicentelli de. *Estudo contrastivo de dois procedimentos para treino de repertório básico em leitura*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- CASTINEIRA Matheus Petricelli. *Projeção e teste de um sistema instrucional de Física para cursos de Zootecnia*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

- CHIPPARI, Mariantonia. *Avaliação de generalização num curso programado de Psicologia experimental a estudantes universitários de Psicologia*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- CODENOTTI, Thaís Leiroz. *Projeto de ensino de Zoologia com extensão socioeducacional*, elaboração, aplicação e avaliação de uma experiência de ensino no Rio Grande do Sul. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- CORTELLETTI, Ivonne Assunta. *Os efeitos da avaliação em função dos objetivos instrucionais sobre o rendimento do aluno: uma investigação na Universidade de Caxias do Sul*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- COSTA, Rosemari Romano Martins. *Documento de apoio à proposta curricular de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: elaboração e validação*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- DAMAS, Neiva Mutti. *Aplicação da Técnica de Tarefa Dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina de Percepção e Expressão Vocal do curso de Educação Artística*. Santa Maria, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- DEL REY, Miriam Marinotti. *Avaliação de um procedimento para definição de objetivos sociais para pré-escola: cooperação e independência*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- DURIGON, Oclilde Josefina. *O controle no sistema de ensino do Rio Grande do Sul: análise da situação atual e proposta de um paradigma orientador para a estruturação de um sistema de controle*. Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação)—PUC-RS.
- EICHBAUER, Wanda Cristina Motta. *Avaliação de habilidades técnicas na execução da harpa*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- ESPOSITO, Yara Lúcia. *Cartilhas e materiais didáticos: critérios norteadores para uma política educacional*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- FAVARI, Álvaro de. *Análise de um procedimento instrucional para o ensino de observação em Ciências (1º grau)*. São Carlos, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- GALARZA, Débora Karam. *Dando a palavra às crianças: uma experiência de trabalho com crianças de classe popular, utilizando as técnicas de Freinet do texto livre e do jornal escolar*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- GAMA, Márcia Regina. *Avaliação qualitativa da percepção de fala como instrumento na seleção de aparelhos de amplificação sonora individual*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia. *Subsídios para a análise de contradições presentes no ensino de Matemática — 5ª a 8ª*

- série do 1º grau. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- GIRAFFA, Lúcia Maria Marins. *Reflexões sobre o computador na escola*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- GUEDES, Ana Letícia L. *Alfabetização: um desafio em processo...* Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- GOULART, Maria Ines Mafra. *Lição de aprendiz: análise de uma proposta pedagógica na escola municipal de Vila Fátima*. Belo Horizonte, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- JESUS, Marlúcia Pontes Gomes de. *A influência do método ativo no aproveitamento, na retenção de conteúdos e na formação de atitude positiva em relação à Matemática: um quase-experimento em geometria espacial*. Vitória, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- KURI, Nídia Pavan. *O ensino das disciplinas com altos índices de reprovação no curso de Engenharia: aspectos metodológicos*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- LOBO, Heloísa Helena de Oliveira. *Análise do processo de implementação de mudanças no ensino: o caso do programa de apoio pedagógico aos profissionais da saúde*. Brasília, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- LOCCO, Leila de Almeida de. *A supervisão educacional do Paraná: uma análise crítica*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- LOPES, Maria Carlota. *Elaboração e avaliação de um programa simulado para orientadores educacionais 1ª a 4ª série do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MACHADO, João Silveira. *A relação dual como processo reeducador, uma avaliação da atmosfera terapêutica durante o encontro*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- MAGALHÃES, Lucila Rupp de. *Diagnóstico sobre a prática da Orientação Educacional nas escolas de 1º grau do sistema estadual de Salvador*. Salvador, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFBA.
- MARCIAL CASTILLO, Joaquim. *Comparação da eficácia de três procedimentos instrucionais no ensino de dois conceitos de Física*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- MARQUES, Antonio Francisco. *O professor e as inovações no cotidiano escolar*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MASINI, Maria Lúcia Hage. *Em busca da linguagem na avaliação de linguagem*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.

- MAZON, Antonieta Bianchi. *Aprendizagem de Química: parâmetros de significação e investigação no ensino de 2ª grau: um estudo de material instrucional do PROQUIM*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- MELLO, José Frederico de. *Propostas de competências básicas para atividades em técnicas comerciais, com base em concepção de currículo para relevância e reconstrução sociais*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- MENDES, Maria Dolores Ceccato. *A noção de área: possíveis modos de aprender*. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- MENEZES, Maria Dalva Gomes Alencar de Souza. *Educação e Psicologia: em busca de explicações do fracasso escolar*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRN.
- MIGUEZ, Igenes Azar. *Construção e validação de texto didático para professores do primeiro segmento do 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.
- MORAES, Marcia Sampaio de. *Formas de ensino da língua e suas relações com a expressão escrita*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MOURA, Maria Isabel de Assis. *A prática da avaliação formativa na escola de 1º grau: análise de um caso*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MOYSES, Lucia Maria Moraes. *Efeitos dos tratamentos de valorização pessoa e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados*. Rio de Janeiro, 1982. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-RJ.
- NASCIMENTO, Estelinha Souto do. *Simulação escrita: uma alternativa para avaliação em enfermagem*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- NEVES, Marly Pereira. *A busca de caminhos metodológicos para uma prática alternativa da inspeção escolar no Espírito Santo*. Vitória, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- NEVES, Noemi Carvalho. *Efeito de estereótipos de agressão na avaliação de alunos universitários*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) — USP.
- NUDELMANN, Alberto Alencar. *Avaliação impedanciométrica e rendimento escolar, um estudo comparativo em crianças da 1ª série do 1º grau*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- NUNES, Maria Fernandes. *Metodologias de ensino: as ciências como forma de pensar o mundo*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Elementos metodológicos no processo de construção e reconstrução da Didática na formação do educador*. Belo Horizonte, 1991. Tese (Professor titular) — UFMG.
- OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista de. *Estudo da eficácia de alguns aspectos da educação oferecida aos alunos das classes*

- especiais para deficientes mentais*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — USP.
- PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. *Um perfil dos candidatos no vestibular da FUVEST: o exame de física e a identificação das estruturas de raciocínio*. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) — USP.
- PAGOTTI, Antonio Wilson. *Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de 1º grau*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- PAULA, Vanda Borges de. *Modelo teórico tridimensional das atuações do supervisor pedagógico a nível de 2º grau*. Goiânia, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- PEDRINI, Teresa Cristina da Silva Rosa. *Diretrizes para avaliação do livro didático como material instrucional*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UERJ.
- PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. *Avaliação de uma cartilha baseada em critérios lingüísticos para a seleção e a ordenação das palavras-geradoras*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- PETRUCI, Maria das Graças R. Moreira. *Fatores que atuam na escolha de método e técnicas de ensino: um estudo em escolas de 1º grau em Franca*. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- PORTUGAL, Sandra Moreira. *Uma metodologia para o ensino da dissertação argumentativa a concluintes do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- QUADROS, Thereza Maria Figueiredo. *Observando a prática pedagógica na pré-escola*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- RIBEIRO, Anna Maria Pereira. *Avaliação da implantação do plano operacional de cursos supletivos na experiência com a metodologia de módulos instrucionais*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RODRIGUES, Maria Helena W. Lacerda. *Construção e validação de módulos instrucionais em Geometria Descritiva*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- ROJAS, Maria Eugênia Bermudez. *Melhoramento do ensino de Biologia através de módulos instrucionais*. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- SAAD, Fuad Daher. *Repensando o ensino da Física e seus problemas: sua instrumentação e sua tecnologia de educação*. São Paulo, 1990. Tese (Livre-docência) — USP.
- SANCEVERO, Marisilda Sacani. *A didática e a prática pedagógica na escola de 1º grau*. Belo Horizonte, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- SANTOS, Solange Mary Moreira. *A avaliação da prática pedagógica no curso de magistério de 1º grau, da 1ª a 4ª série, atra-*

- vés da percepção de professores e alunos do Instituto de Educação Gastão de Guimarães.* São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- SARAIVA, Ana Maria Marinho. *A introdução da Álgebra no cotidiano da 6ª série: um possível prazer ou uma pedra no sapato?* Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SCHUMANN, Sonia Maria Ferreira da Cunha. *Avaliação da qualidade de ensino dos técnico-industriais de 2º grau: um estudo de caso na Escola Técnica Federal de Pelotas.* Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- SHIMBO, Loshiaqui. *Planejamento, realização e avaliação de ensino de tomada de decisões em projetos de instalação elétrica para estudantes de engenharia civil.* Campinas, 1992. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- SIGOLO, Sílvia Regina R. Lucato. *Análise das práticas de educação utilizadas com crianças portadoras de deficiência mental de dois a quatro anos.* São Carlos, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- SILVA, Brasília Ricardo Cyrillo. *Avaliação da qualidade de ensino na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: uma abordagem quantitativa.* Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- SILVA, José Guilherme. *Teste empírico da eficácia de um novo método de ensino de Química numa escola estadual do município do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Margarete Leal da. *A influência do método da descoberta na aprendizagem escolar.* Santa Maria, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- SILVA, Vera Lucia Mathias da. *Avaliação do conteúdo nutricional de livros didáticos adotados nas escolas públicas de 1º grau do Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- TIENGO, Ariete. *O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada com módulos de Matemática?* Um estudo avaliativo. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- VALENTE, Flanir. *Uma metodologia de avaliação de programas de computador para o ensino de Matemática de 1º e 2º graus.* Brasília, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- VALVERDE, Rosa de Lurdes. *Relatos de professores sobre as mudanças metodológicas em uma escola para deficientes auditivos.* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- VILLA FILHO, Walter. *Um método empírico para fixação de ponto de corte em teste com referência a critério no contexto da avaliação formativa.* Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

VILLAÇA, Celma Fontes. *Avaliação de módulos de Estudos Sociais da 2ª série do 1º grau do Centro Internacional de Estudos Regulares*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

WOLTZENLOGEL, Celso. *Como não "dançar" numa sincopa: estudo crítico avaliativo de um método de flauta*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Educação) — UFRJ.

YAMAMURA, Paulo. *Recuperação de alunos num curso básico de Física: proposta de um modelo instrucional alternativo*. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

#### **Avaliação da aprendizagem/rendimento (cognitivo)**

ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. *A interferência do nível de desenvolvimento cognitivo na aprendizagem de um conteúdo de Física*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente: o duplo fracasso*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.

ALMEIDA, Ana Maria Freire de Palma Marques de. *Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agrônomicas*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) — Unicamp.

ALMEIDA, Marlei Rodrigues de. *Diagnóstico situacional da avaliação do rendimento escolar do aluno nas escolas estaduais de 2º grau diurno da zona urbana de Santa Maria*. Santa Maria, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.

ALMEIDA Mathilde Rocha. *Avaliação no processo ensino-aprendizagem: pressupostos valorativos*. Um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.

ANGOTTI, Domingos. *Análise dos resultados do teste de seleção ao Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º grau de um colégio estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.

ARAÚJO, Terezinha Lopes de. *Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1ª série de ensino do 1º grau*. Belo Horizonte, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.

AVOSANI, Carlos. *As técnicas holística e analítica na avaliação da expressão escrita*. Curitiba, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.

BERNARDELLI, Ednéa. *Análise do perfil de hábitos de estudo de alunos de ensino de 2ª grau*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.

BITTENCOURT, Sirlei Terezinha. *Análise do perfil dos alunos das 2ªs séries do 1º grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Curitiba, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.



- BITTENCOURT, Solange Torres. *Liuro didático de português: diagnóstico de uma realidade*. Curitiba, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- BOHLSSEN, Yara Aparecida. *Um procedimento de avaliação da percepção da fala em presença de ruído em escolares de sete a dez anos de idade*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- BRASIL, Elizabeth Brasil de. *Os pais e a criança: sucesso e insucesso escolar*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- BURAK, Dionísio. *Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) — Unicamp.
- CABRAL, Erivaldo da Costa. *A influência da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem*. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- CAMPEZATTO, Vera Regina von Mengden. *Fatores facilitadores ou dificultadores da aprendizagem, na opinião de alunos do setor técnico científico da PUC-RS*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- CHAVES, Sandramara M. *A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: realidade e possibilidades*. Goiânia, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFG.
- COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. *Inteligência e desempenho: avaliando o pensamento de adolescentes nas camadas populares em situação de jogo*. Fortaleza, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UGCE.
- COSTA, Doris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. Belo Horizonte, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- COSTA, Maria Salete da. *Mudamos a alfabetização escolar, e a avaliação como fica? Uma experiência na perspectiva construtivista sócio-interacionista*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- DIAS, Edna Maria da Cunha. *Fundamentos teórico-práticos para a avaliação coletiva do processo ensino-aprendizagem*. João Pessoa, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPB.
- DUARTE, Marinez. *Avaliação escolar, concepções do professor da 1ª série da escola pública de 1º grau*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- ENGERS, Maria Emília Amaral. *O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. Porto Alegre, 1987. Tese (Doutorado) — UFRGS.
- FAIGLE, Maria Clara T. *Significado e perspectivas de avaliação de aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.

- FARIAS, Itamar Mazza de. *A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar*. Curitiba, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- FONZAR, Maria Aparecida Fiorelli. *Avaliação formativa e unidade de trabalho: uma proposta para o ensino da expressão escrita em 3ª série do 1º grau*. Curitiba, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar, o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *A produção da ignorância na escola pública: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- GARCIA, Shirley Souza Guina. *Medida e avaliação em orientação educacional: a comunicação das informações como fator de desenvolvimento do autoconhecimento e da capacidade de tomada de decisões do aluno*. Curitiba, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- GOLBERT, Milton Moysés. *Ensino médio à beira do leito: avaliação do aproveitamento dos alunos e do método de ensino*. Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- GOMES, José Amâncio. *O processo de avaliação de desempenho escolar em Ciências no 1º grau (5ª a 8ª série): uma análise sobre a percepção dos docentes e alunos*. São Carlos, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- GOMES, Maria Carmozi de Souza. *Recuperação no ensino de 1º grau: questão do aluno ou da escola*. Fortaleza, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFC.
- GONÇALVES, Francisco dos Santos. *A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional*. Belo Horizonte, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- FERREIRA, Eliane dos Santos. *Obstáculos à avaliação no trabalho docente*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FLORES, Maria Ines Galvão. *Avaliação por conceito de 1ª a 4ª série do 1º grau: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- GUEDES, Maria José. *Uma experiência de avaliação: opiniões e atitudes de alunos*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- KOCH, Zenir Maria. *Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense*. Florianópolis, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSC.
- LANZA, Avani Avelar Xavier. *Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica do período preparatório*. Belo Horizonte, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.

- LUBACHEVSKI, Júlio. *A atividade física do professor da Universidade Federal do Paraná no trabalho e no lazer*, análise de alguns aspectos. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação educacional escolar: sendas percorridas*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- MARQUES, Dirce da Glória Cusato. *Causa de sucesso e fracasso escolar percebidas por alunos de 2º grau: uma análise atribucional*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MEDEIROS, Miriam Angela. *Avaliação do processo ensino/aprendizagem: um diagnóstico de sua prática*. Vitória, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- MIURA, Youko Nakayama. *A problemática da evasão escolar: um estudo de caso*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — FESP.
- MOTTA, Paulo Tadeu Rabello da. *Multi-repetência: a história dos acertos e desacertos na escola pública de Assis - SP*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *Avaliação do programa de antecipação de escolaridade junto a alunos de nível sócio-econômico baixo: um estudo de caso*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- NOVAES, Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Caiubi. *Organização de um procedimento para a avaliação da função semiótica, visando sua aplicação em crianças deficientes auditivas*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- OLIVEIRA, Denize Pereira Torres de. *A alfabetização na escola pública estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- OLIVEIRA, Vilma Bagdeve de. *A dimensão do poder na avaliação da aprendizagem*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PATINHA, Vitalina Alegria. *Avaliação da aprendizagem e fracasso escolar, uma relação necessária?* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo, 1987. Tese (Livro de doutorado) — USP.
- RIBEIRO, Maria Cecília CM. *Diagnóstico dos fatores que podem interferir no trânsito educação especial/educação comum do aluno deficiente auditivo*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- ROSA, Paulo Ricardo da Silva. *Análise de características cognitivas de solucionadores de problemas de Física*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

- SABACK, Maria do Socorro Oliveira. *O desenvolvimento cognitivo e o desempenho em cálculo na universidade: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- SCHER, Marluce Martins. *O lazer como um dos fatores interferentes no rendimento escolar do adolescente*. Santa Maria, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- SEGRE, Golda Wainrober. *Análise de cartilha e aprendizagem significativa*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- SERPA, Bela Szaniechi Perret. *Influências ambientais sobre a aprendizagem de um curso introdutório de Física na universidade*. Brasília, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- SILVA, Elizabete Caetano da. *A constituição de turmas de alfabetização: mecanismos de marginalização e exclusão da escola*. Belo Horizonte, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- SILVA, Janira Aparecida da. *Modalidades de organização de ensino e resultados de aprendizagem*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- SILVA, Wanir de Almeida Horácio e. *A avaliação na classe de alfabetização*. Vitória, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFES.
- SIPAVICIUS, Nympha Aparecida Alvarenga. *Prontidão, características e atuação dos professores e rendimento escolar de crianças de 1ª série*. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) — USP.
- SOBRAL, Itaira de Vasconcelos. *Associações da auto-avaliação e da heteroavaliação com a aprendizagem e o autoconceito do aluno*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.
- SOUSA, Sandra Maria Záquia Lian. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1ª grau: legislação, teoria e prática*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- SOUTTO MAYOR, Vera Regina de Almeida. *Desenvolvimento da capacidade crítica em Ciências: uma avaliação etnográfica do ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SOUZA, Clarilza Prado. *Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento escolar*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de. *Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: uma avaliação da eficiência do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SOUZA, Maria Ines Galvão Flores Marcondes de. *Planejamento, transmissão e avaliação do conhecimento escolar: reprodução e transformação*. Rio de Janeiro, 1988. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-RJ.

TAVARES, Maria Celia Valle. *Percepção do papel da avaliação da aprendizagem por alunos de 1º grau do CES BA*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RJ.

TREJO PAREDES, Moisés Andrés. *Avaliação formativa: uma experiência com alunos do secundário*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.

VERHINE, Maria Amélia. *Um estudo da pré-escola pública através de seus egressos e sua relação com o índice de evasão e reprovação na 1ª série do 1º grau*. Salvador, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFBA.

WAGNER, Edison. *Evasão rural de jovens qualificados profissionalmente pelos centros rurais de educação supletiva*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Desempenho de professores e alunos quanto à habilidade de questionar em duas situações de ensino-aprendizagem: um estudo de caso*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

### **Construção e validação de instrumentos de medida (testes, fichas, escalas)**

ABRAHÃO, Maria Christina. *Competências básicas em leitura ao final da 4ª série do 1º grau: o básico alcança padrões mínimos?* Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

ACCIOLY, Maria Marta Silva. *Habilidades essenciais em natação para o futuro professor, uma proposta de avaliação*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — UFRJ.

AZEVEDO, Elisa Carneiro. *Medida do desempenho em aulas práticas de laboratório de Química, na área psicomotora*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

BARBOSA, Angela Maria Magnan. *Construção e validação de testes com referência a critério para a medida de competências relacionadas à Língua Portuguesa, a serem demonstradas por alunos ao final do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

BAUNGARTEN, Yolanda. *Construção e validação de uma ficha para avaliar material de alfabetização*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

BOLDRIN, Maria Inês. *Resolução de problemas aritméticos simples envolvendo adição e subtração por escolares de 1ª série: influências da manipulação de material*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

BRITO, Antonio Olinto Lassance. *Teste com referência a critério em Matemática: diferenças no atributo do estímulo influenciam o rendimento?* Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

BUENO, Gracimar Alvares. *Testes da eficiência de um manual para treino de orientação e mobilidade de cegos*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) — USP.

- CAMPOS, Gilda Helena Bernardino. *Construção e validação de ficha de avaliação de produtos educacionais para microcomputadores*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CARVALHO, Maria Vicentina de Brito. *Aprendizagem da Matemática ao final da 4ª série do 1º grau: rendimento mínimo em competências básicas*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- COSTA, Maria do Rosário. *Testes com referência a critério para medir competências básicas em Ciências Físicas e Biológicas no final da 4ª série do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- COSTA, Myriam Freire. *Construção e validação de instrumento para medida de espírito de grupo em situação escolar*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. *O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- EBERT, Ana Maria de Azambuja. *Construção e validação de uma escala para identificar valores em adolescentes*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FELTRAN, Regina Célia de Santis. *Contribuição ao estudo da bateria de aptidões específicas D.A.T.* Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- FERREIRA, Ítala. *Definição de competências básicas em anamnese e proposta de instrumento de medida*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FERREIRA, Léslie Piccolotto. *Análise de verbalização a partir de estímulo visual seqüencializado em crianças de 4,5 e 6 anos de idade*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- GALVÃO, Zélia. *Construção e validação de um instrumento para medir responsabilidade de área afetiva em professores de 2º grau*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- HARBICH, Fátima Moreira. *A instrumentalidade no ensino da leitura em inglês: uma abordagem comunicativa*. Porto Alegre, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- HARTWIG, Dacio Rodney. *Componentes metodológicos como estratégia para a aprendizagem significativa no ensino de Química*. Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- HILDENBRAND, Luci Mary Araujo. *Construção e validação de um bloco modular para aquisição de uma competência básica em Ciências na 8ª série de 1º grau*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *A controvérsia da redação no vestibular*, problema de pertinência da prova ou de fidedignidade da medida? Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LIMA, Marley Rangel. *Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais de 8ª série*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MACHADO, Sylvia Freitas. *O Teste SSW: a validação e aplicação de um instrumento no estudo e avaliação da percepção da fala*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- MARQUES, Amélia Pasqual. *Um delineamento de linha de base múltipla para investigar efeitos de procedimentos de ensino sobre diferentes comportamentos envolvidos em avaliação goniométrica*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- MATTOS, Sonia Gomes. *Ficha de avaliação intrínseca para módulos auto-instrucionais utilizados pelo ensino supletivo: FAV1M*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- OLIVEIRA, Cleuza Cotta de. *Avaliação na área de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa: uma análise crítica dos instrumentos utilizados*. Brasília, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- PESSOTTI, Rosalina Carvalho. *Uma análise crítica de avaliações psicológicas do deficiente mental: proposição de um roteiro de avaliação de habilidades de auto-cuidados a partir de critérios de execução*. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- PIRES JR., Hugo. *Diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. *Classes de estímulos equivalentes com estímulos nas modalidades visual e tátil*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- RAUPP, Maria Madalena. *Construção e validação de instrumento de medida com referência a critério para medir competências básicas: compreensão escrita e compreensão oral em Inglês*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RIBEIRO, Maria Leony Freitas. *Construção de instrumento para a medida da aquisição da estrutura operatória de conservação de crianças de 6-7anos*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RIBINICK, Maria Lucia Ricciotti. *Ficha de avaliação de produções de TV Didática*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

RORIZ, Ligia Leite. *Ficha para seleção de material auto-instrucional*. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

SALGADO, Edméa Nunes. *Avaliação do desempenho técnico do supervisor da formação profissional do SENAC: proposta de um instrumento*. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

SANTOS, Isa Maria. *Leitura na 1ª série do 1º grau: um instrumento de medida de competência básica*. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

SANTOS, Regina Maria Meireles. *Construção e validação de teste com referência a critério para medir competência básica: expressão escrita em Inglês*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

SILVA, José Guilherme. *Teste empírico da eficácia de um novo método de ensino de Química numa escola estadual do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

SILVA, Vera Lucia Gomes. *Ficha para seleção de filme instrucional*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

TEIXEIRA, Dinalva Lopes Costa. *Construção e validação de teste com referência a critério para medir competências básicas — ortografia e pontuação — em Língua Portuguesa, para*

*concluintes do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

### **Avaliação do profissional, de produção acadêmica, de treinamento, atividade ou experiência**

ABRAHAO, Maria Helena M. Barreto. *Avaliação de contexto com vistas à implantação de nova modalidade de qualificação para o trabalho no ensino do 2º grau no Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. *Discursos e tendências sobre o fazer pedagógico: o papel e os desempenhos do supervisor de educação*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

ALMEIDA, Clóvis Washington Silva de. *Uma prática de supervisão de ensino: análise da ação supervisora numa delegacia de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Perfil dos professores da escola pública paulista*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. *"Fala Professora!" repensando o aperfeiçoamento docente*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Educação) — USP.



- BARBOSA, Neuza Gomes. *Capacitação do orientador educacional para o desempenho de tarefas de planejamento: um estudo avaliativo*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BASSANI, Marlise Aparecida. *A observação no trabalho do professor. um programa de treinamento para o uso na avaliação de alunos da pré-escola*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- BAUMEL, Roseli Cecília R.C. *A identidade profissional dos orientadores educacionais de Curitiba segundo sua formação no curso de Pedagogia*. Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- BRAGA, Christina Marília da Silva. *O uso da Estatística na Medicina: uma avaliação de artigos publicados em periódicos nacionais*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- BRASIL, Regina H. de Araujo Ribeiro. *Os fatores que influenciam o nível de produtividade dos cursos de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- CAETANO, Santa Inês Pavinato. *Diferenças entre o desempenho de professores com especialização e sem especialização, segundo opinião de seus alunos*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- CALDAS, Naide Pereira. *Perfil ideal do professor de ensino supletivo: segundo percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal*. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da organização escolar na formação do professor das séries iniciais*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- CARLOMAGNO, Therezinha. *Avaliação do grau de descentralização administrativa do Distrito de Educação e Cultura do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- CERQUEIRA, Aline Vianna Mascarenhas. *Um estudo das mudanças na concepção de alfabetização do professor sobre a sua prática de avaliação*. Salvador, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFBA.
- COSENZA, Laracilda de Andrade. *Sobre o perfil pedagógico e a formação do professor I no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unesp.
- DIAS, Marcílio Coelho. *Campus avançado de Parintins: avaliação das contribuições à aprendizagem do universitário*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FAQUIN, Ana Rios. *Nível de capacitação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau de Juiz de Fora na metodologia da Comunicação e Expressão*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

- FREITAS, Irismar Holanda de. *Proposta de avaliação responsiva de Robert Stake aplicada à formação pedagógica dos profissionais (docentes e especialistas) para o ensino de 1º e 2º graus na Universidade Federal da Paraíba*. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unicamp.
- GUARNIERI, Maria Regina. *O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elemento para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar.
- GUIMARÃES, Consuelo Luiza J. *Avaliação da sistemática de coordenação pedagógica do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- HAGEMANN, Lúcio. *Perfil psicológico de alunos de Psicologia e estereótipos profissionais*. Porto Alegre, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.
- KALEGARI, Dilma Regina G. *Contribuição da disciplina de Estatística na formação do profissional*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- KLEIN, Idalma Andrade. *Efeitos de um treinamento em microensino sobre o desempenho de professores de 1ª série do 1º grau na área de Comunicação e Expressão*. Goiânia, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFG.
- LABORINHA, Léa. *O perfil coletivo de ensino de professores universitários de Educação Física revelado através da análise de ensino: um estudo exploratório*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- LAMEIRA, Leocádio José Correia Ribas. *Análise da eficiência de um treinamento de professores para o ensino de Ciências no currículo por atividades*. Santa Maria, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM.
- LIMA, Lúcia Setsuko Imamura. *Perfil do administrador escolar nas escolas de 1º e 2º graus da rede oficial e particular de ensino*. Piracicaba, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unimep.
- LOMONICO, Circe Ferreira. *Avaliação do desempenho das atribuições do coordenador pedagógico junto às escolas carentes da região metropolitana da Grande São Paulo*. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- LOPEZ, Lilia Ancona. *O papel profissional do fonoaudiólogo junto às famílias dos seus clientes*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- MACHADO, Evelcy Monteiro. *O curso de Pedagogia da UFPR segundo a identidade e formação profissional dos orientadores educacionais de Curitiba*. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPR.
- MAGALHÃES, Ghislene H. *Avaliação da formação do orientador educacional ao nível de graduação e de pós-graduação*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

- MATTIAZZI, Benjamim. *Expectativas do papel do professor segundo a percepção de adolescentes*. São Paulo, 1981. Tese (Doutorado) — USP.
- MAZZILLO, César Augusto. *Estado da avaliação de desempenho das funções de apoio da PUC-RS*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- MORAES, João Deliz Duarte de. *Avaliação do desempenho dos professores das disciplinas de Estatística da PUC-RS, sob o ponto de vista dos alunos*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- MORAES, Maria Elisa de Souza. *Avaliando a ação da Orientação Educacional numa escola salesiana*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *Avaliação do professor universitário pelo aluno: possibilidades e limitações*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — USP.
- MORTARI, Vera Lúcia. *O professor — um trabalhador — e a questão da quantidade/qualidade do produto de seu trabalho*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- NAVAJAS, Ana Maria. *O educador precisa ser educado*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- PAIVA, Suely Martelotte de Lacerda. *Estratégia de treinamento em cadeia; avaliação da experiência do Censo Agropecuário/85*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — 1987.
- PANZERA, Arjuna Casteli. *Aperfeiçoamento de professores de 2ª grau: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFMG.
- PÉRES, Maria Helena Morais. *O papel do diretor no processo de democratização da escola*. Brasília, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB.
- PEREZ, Maria Aparecida Gonçalves. *O papel do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª série*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.
- PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. *Avaliação do professor pelo aluno: um estudo na UNISINOS*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-RS.
- RIBAS, Maria Holzmann. *Treinamento de professores: sua validade e seus efeitos na prática docente. Uma análise da questão no Estado do Paraná*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP.
- RODRIGUES, Sylvia Garcia. *Avaliação de uma experiência de educação para a classe trabalhadora numa escola pública de*

- 1º grau. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SCHAFFEL, Sarita Lea. *Avaliação de uma experiência de atualização pedagógica através do ensino a distância*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SCHECHTER, Rosa Menasché. *Avaliação da efetividade de desempenho administrativo de dirigentes de unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Angela Carrancho. *Avaliação da problemática da integração da criança com perfil psicótico na pré-escola*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Angela Maria. *Avaliação do nível de funcionamento pessoal dos concluintes dos cursos de formação de orientadores educacionais no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Dina de Almeida. *Capacitação do orientador educacional para o desempenho de tarefas de orientação vocacional: um estudo avaliativo*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Léa de Lourdes. *Avaliação das dissertações da área de Administração Escolar do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- TORRES, Elizabeth Amália B. *Um programa de treinamento do NUTES: nível de aquisição de habilidades didáticas específicas e de aceitação do programa por professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- TRAMM, Elda Vieira. *Uma experiência de aplicação de um curso de avaliação para professores do 1º grau*. Salvador, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFBA.
- WINTERSTEIN, Pedro José. *O desempenho do professor de Educação Física avaliado pelo aluno de 1ª série do 2º grau: um estudo comparativo entre escolas particulares e estaduais da cidade de Campinas*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP.

#### **Documentos e normas sobre avaliação**

- ALCÂNTARA, Neide Muniz. *Avaliação intrínseca das Normas de Avaliação do Rendimento Escolar do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. *Avaliação intrínseca das Normas de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LEGEY, Ronaldo da Silva. *O sistema de avaliação da aprendizagem adotado pela Secretaria de Estado de Educação e Cultu-*

- ra do Rio de Janeiro: uma avaliação intrínseca.* Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LISBOA, Silvia Lucia Magalhães. *As escolas públicas cariocas e suas normas de avaliação na década de sessenta.* Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- LOPES, Alcione Aparecida Andries. *Avaliação do processo de aferição do rendimento acadêmico de graduandos do curso de Farmácia e Bioquímica da Universidade Federal de Juiz de Fora.* Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- OLIVEIRA, Marcia de Lourdes Alves. *Sistemática de avaliação do Curso de Formação de Marinheiros: uma proposta.* Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- PORTO, Lucia Helena dos Anjos. *Medida na área de Comunicação e Expressão = (palavra + sons + gestos + formas + comunicação + movimento): 6?* Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- RIBEIRO, Selma Leal de Oliveira. *Procedimentos normativos de avaliação do ensino do Ministério da Aeronáutica: a percepção dos usuários.* Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SILVA, Lulia Queiroz. *Proposta de um sistema operacional de avaliação do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais.* Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- SOUZA Neyde Lucia de Freitas. *A sistemática de avaliação do ensino do Ministério da Aeronáutica: uma avaliação intrínseca.* Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.
- VALLE, Ligia de Souza. *Avaliação dos concursos para o magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, no Estado e município do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ.

#### Fontes consultadas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Teses em educação.* Rio de Janeiro: ANPed; Brasília: INEP, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Catálogo do banco de teses.* Brasília, 1982. v.5
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Catálogo de teses e dissertações.* São Paulo: EDUC, 1985. v.4: Psicologia da educação e supervisão e currículo.
- TESES em educação do acervo FEUSP. 2.ed. São Paulo: FEUSP, 1994.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Física. *Ensino de Física no Brasil: dissertações e teses (1972/1992).* São Paulo, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. *Relação de dissertações defendidas —1991/1993*. Campo Grande, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Catálogo de dissertações de mestrado— 1977/1988*. Belo Horizonte, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Catálogo de teses e dissertações de docentes da UFPA*. Belém, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. *Catálogo de dissertações de mestrado 1981/1985*. Curitiba, 1985.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)