

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PESQUISAS PRODUZIDAS NO BRASIL, NO PERÍODO DE 1980 A 1990

Sandra M. Zákia L. SOUSA*

Resumo: Este estudo apresenta caracterização e análise de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, realizadas no Brasil, nos anos 80 a 90, em programas de pós-graduação em educação. Contempla informações relativas a abrangência das pesquisas e aos referenciais teórico-metodológicos utilizados em seu desenvolvimento, subsidiando uma apreciação sobre o conhecimento produzido na área.

Palavras-chave : Avaliação da aprendizagem - Pesquisa educacional

A perspectiva deste texto é caracterizar e analisar o conhecimento produzido, no âmbito de programas de pós-graduação em educação, sobre avaliação da aprendizagem, nos anos 80 a 90¹.

Os dados e considerações descritos, sobre trinta e sete das quarenta disserta-

* Profª Drª do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação/FEUSP

¹As informações aqui registradas integram pesquisa por mim realizada, intitulada "Avaliação da aprendizagem" (1994).

ções e teses que identifiquei terem sido concluídas no período em estudo², às quais tive acesso para análise, referem-se ao conjunto da produção, não sendo destacadas características individuais dos trabalhos produzidos.³ As informações que se seguem, relativas a abrangência das pesquisas e aos referenciais teórico-metodológicos utilizados em seu desenvolvimento, são elementos que subsidiam uma apreciação sobre o avanço do conhecimento relativo a avaliação da aprendizagem, tendo como referência concepções de avaliação dominantes até a década de 70.

AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM FRENTE AO CONJUNTO DA PESQUISA EDUCACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO

Visando situar o interesse pela temática avaliação da aprendizagem no conjunto da produção de pesquisa em educação no Brasil, de 1980 a 1990, procedi a um levantamento do número de dissertações e teses desenvolvidas no período, por meio de consulta às publicações "Teses em Educação" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, referentes aos anos de 1981 a 1990⁴.

Constatei que foram defendidas um total de 2.592 dissertações e 232 teses, totalizando 2.824 pesquisas, segundo os dados registrados no "Teses em Educação", entre 1981 e 1990⁵. Nesse período, sobre avaliação da aprendizagem, identi-

²A relação das quarenta dissertações e teses identificadas é apresentada ao final deste texto, estando assinaladas com asterisco as três dissertações às quais não obtive acesso para análise.

³Constam no Relatório da pesquisa uma caracterização individual dos trabalhos.

⁴A publicação "Teses em Educação" iniciou-se em 1981, razão pela qual não é contemplado, na análise deste aspecto, o ano de 1980.

⁵Embora "Tese em Educação" possa ser considerado um informativo da produção na pós-graduação importante e representativo, registro que não constam em suas publicações duas dissertações sobre avaliação analisadas neste estudo (GUEDES, 1982 e ALMEIDA, 1984). Observo, ainda, que três pesquisas estão relacionadas em publicação que não corresponde ao ano de realização.

fiquei que foram concluídas 32 dissertações e 5 teses⁶, o que representa 1,3% do conjunto de pesquisas realizadas, evidenciando não ter sido uma temática privilegiada nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação.

As produções a que se referem os dados acima indicados foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, incluindo-se, entre outros, Psicologia e Filosofia da Educação. Entretanto, no levantamento inicial por mim realizado, foram identificadas, pelo título, algumas produções em Programas de Psicologia, as quais, após leitura, não foram incorporadas ao estudo por se voltarem a considerações sobre sucesso e fracasso escolar ou rendimento escolar, não tendo como eixo de investigação a temática avaliação da aprendizagem.

Com o objetivo de situar a pesquisa na área em termos de sua abrangência institucional, registra-se que as 40 pesquisas concluídas entre 1980 e 1990 foram realizadas em treze das trinta e quatro universidades do país que ofereceram cursos de pós-graduação em educação.

De acordo com o "Catálogo de Cursos de Mestrado e Doutorado", publicado pelo Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1990, trinta e quatro Universidades ofereciam cursos de pós-graduação em educação, sendo que vinte e oito ofereciam mestrado e doutorado. Considerando que a Universidade Federal de São Carlos mantém dois cursos de mestrado em educação (Educação e Educação Especial) e que a PUC/SP oferece quatro cursos (Educação-mestrado e doutorado, Psicologia da Educação - mestrado e doutorado, Supervisão e Currículo - mestrado e Distúrbios da Comunicação - mestrado), resultam trinta e oito cursos de mestrado e sete de doutorado, em um total de quarenta e cinco cursos.

Esses dados evidenciam que a temática avaliação da aprendizagem, no perío-

⁶Não se inclui nesse total as três dissertações concluídas em 1980.

do em estudo, foi objeto de pesquisa em 38% das instituições com curso de pós-graduação em funcionamento. Não se pode, no entanto, apreciar tal dado como evidência de interesse pela temática em um percentual significativo de Universidades, pois quando se verifica o número de pesquisas realizadas em cada uma delas, observa-se que em oito destas instituições (UnB, UFC, UFP, UFSt^a Maria, UFRG, UERJ, FGV, UFRN) foram realizadas de uma a três pesquisas no decorrer de onze anos e na UFF quatro pesquisas. Houve tendência de concentração das pesquisas em certas Universidades, como é o caso da PUC/SP com oito pesquisas realizadas e da PUC/RJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Espírito Santo com seis pesquisas concluídas. Resulta, portanto, que 65% do que foi produzido concentrou-se em quatro Universidades, de um total de trinta e quatro que ofereciam cursos de mestrado ou doutorado em educação. Ou seja, em aproximadamente 12% das Universidades tem-se a maior parte dos trabalhos produzidos.

AS PESQUISAS E SUA ARTICULAÇÃO INTRA-INSTITUCIONAL

A concentração de pesquisas em dadas Universidades poderia ser reveladora da existência de um projeto institucional, de caráter coletivo, que se constituísse em núcleo estimulador e gerador do conjunto de trabalhos. Entretanto, não há indicação nas pesquisas que apóiem conclusão nesse sentido.

Tal fato, no entanto, não impediria que, mesmo não "oficializado institucionalmente", os trabalhos evidenciassem certa articulação em torno de princípios ou eixos temáticos de investigação, que revelassem movimentos de continuidade e/ou aprofundamento entre as pesquisas, na instituição, que poderiam até estarem sendo estimulados pelos professores orientadores.

Para tal inferência, busquei evidências como: a realização de pesquisas sob orientação de um mesmo professor favoreceu uma articulação entre elas?; há menção de que a pesquisa originou-se de sugestão de estudo apontada em trabalho

realizado anteriormente na instituição?; são utilizadas na pesquisa considerações ou conclusões de estudos anteriormente realizados na instituição?⁷.

A primeira indagação feita remeteu ao levantamento de quantos professores haviam orientado mais de uma dissertação ou tese, registrando-se que:

- na PUC/SP, três professores orientaram duas pesquisas,
- na PUC/RJ, duas professoras orientaram cinco pesquisas,
- na UFRJ, uma professora orientou quatro pesquisas,
- na UFES, um professor orientou duas pesquisas.

Analisando as pesquisas desenvolvidas sob orientação de um mesmo professor, conclui que tal fato não foi determinante no sentido de garantir continuidade ou relacionamento entre as pesquisas.

Com relação às outras duas indagações, não observei, na maioria dos trabalhos, uma posição explícita de "diálogo" com as pesquisas já realizadas na instituição, seja para corroborar ou ampliar suas conclusões ou resultados, seja para se opor a eles. Seguem-se algumas das evidências que apóiam tal afirmação:

- As pesquisas realizadas na PUC/SP não registram que tenham sua origem estimulada por trabalhos anteriormente realizados na instituição; há pesquisa que não relaciona na bibliografia sequer dissertação anterior desenvolvida sob orientação do mesmo professor; há uma pesquisa concluída em 1990 que não menciona, nem na bibliografia, trabalhos anteriormente desenvolvidos na instituição. Cabe, no entanto, registrar que outras duas pesquisas concluídas no mesmo ano trazem, no corpo do trabalho, considerações de pesquisa realizada na instituição em 1986.

⁷Com relação à PUC/RJ e UFES tomei como referência para tecer considerações sobre tais indagações as cinco pesquisas que dispunha para análise e não as seis concluídas em cada uma destas Universidades.

- As pesquisas realizadas na PUC/RJ nos anos de 1980, 1983 e 1984 têm em comum uma preocupação em conhecer percepções e práticas de professores ou alunos sobre avaliação de aprendizagem. Embora não tenha observado nas pesquisas uma postura de interlocução com os resultados dos outros trabalhos concluídos na própria instituição, estes foram mencionados no corpo do trabalho e indicados na bibliografia. Observo, no entanto, que na tese concluída em 1989 não há referência na bibliografia de investigações anteriores elaboradas na PUC/RJ, nem mesmo da própria autora que concluiu sua dissertação de mestrado sobre o tema em 1980.
- Na UFRJ destaca-se uma professora como orientadora de quatro das seis pesquisas concluídas entre 1984 e 1988, relacionadas ao tema avaliação da aprendizagem. Dessas pesquisas, duas são concretizações de uma mesma proposta de investigação, constatando-se que a concluída em 1988 reproduz o projeto de trabalho concluído em 1984, por outra pesquisadora. Entretanto, não notei, no trabalho concluído em 1988 indicações de que a intenção era a de explorar um mesmo foco de pesquisa, sobre o tema avaliação da aprendizagem, em outro contexto, o que poderia indicar uma intencionalidade de continuidade ou articulação entre os trabalhos. Veja-se que a autora do primeiro trabalho é citada três vezes no capítulo "Revisão da Literatura", no entanto, duas dessas citações referem-se não as suas afirmações, mas sim reproduzem referências por ela feita de outro autor. Não há registro, no trabalho, de possíveis congruências ou incongruências com as conclusões do estudo anterior, o qual é indicado na bibliografia, sem qualquer destaque.

Quanto às outras pesquisas realizadas não há evidências de interlocução com estudos anteriores desenvolvidos na instituição, observando-se, por exemplo, que dissertações concluídas em 1987 e 1988 não indicam qualquer delas em suas referências bibliográficas.

- Na UFES evidências de não articulação entre as pesquisas também se fazem presentes, observando-se, como já constatado anteriormente, dissertação que não indica, nem na bibliografia, trabalho anteriormente desenvolvido sob orientação do mesmo professor. Merece, também, registro o fato de que duas dissertações, concluídas em 1988 e 1989, exploram o referencial teórico de modo próximo, o que poderia indicar ter havido articulação entre as pesquisadoras, mesmo sob orientação de professores diferentes. No entanto, não observei qualquer menção a isso nos trabalhos e, nem mesmo, o trabalho concluído em 1989 faz referência ao concluído no ano anterior. Vale destacar a incorporação, na pesquisa concluída em 1988, de conclusões das investigações realizadas na instituição em 1985 e 1987.

Essas constatações feitas vêm corroborar apreciações emitidas por autores que têm se voltado para análises da produção e disseminação do conhecimento em educação, no Brasil, quando fazem referência a ausência no âmbito dos próprios programas de Pós-Graduação, de princípios norteadores e articuladores das pesquisas, e mesmo de mecanismos que estimulem e garantam a interlocução entre pesquisadores dentro das próprias instituições.

Ao que parece, possíveis convergências que venham a ser observadas nos estudos seriam reflexos de um movimento mais amplo direcionador de determinadas abordagens teórico-metodológicas da pesquisa educacional, do que de um empenho intra-institucional de consolidação de linhas ou grupos de pesquisa em um campo temático.

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS NO DECORRER DOS ANOS 80 A 90 E GRAUS DE ENSINO A QUE SE REFEREM

Com exceção do ano de 1981, estudos sobre avaliação da aprendizagem foram concluídos nos demais anos considerados, havendo, no entanto, diferenciação

do ponto de vista quantitativo, conforme distribuição indicada no Quadro I, apresentado a seguir.

Quadro I - Distribuição das pesquisas por ano de realização

ANO	n	%
1980	3	7,5
1981	0	0,0
1982	2	5,0
1983	4	10,0
1984	8	20,0
1985	5	12,5
1986	3	7,5
1987	2	5,0
1988	5	12,5
1989	3	7,5
1990	5	12,5
TOTAL	40	100

Evidencia-se um aumento expressivo no número de trabalhos concluídos a partir de 1984.

Considerando as Universidades que têm maior número de trabalhos dedicados à avaliação da aprendizagem, poder-se-ia dizer que, se por um lado, não se notou uma articulação intencional entre os trabalhos nelas realizados, por outro, despontam como espaços promissores para o florescimento e consolidação da investigação nesta área temática. Tal percepção decorre da constatação de que há evidência de continuidade, no decorrer dos anos, de realização de pesquisas na área, o que poderia indicar um campo fértil para constituição de grupos de pesquisa neste campo temático. No Quadro II é indicado o número de trabalhos concluídos nessas Universidades, entre os anos de 80 a 90.

Quadro II - Ano de realização das pesquisas nas Universidades com maior número de trabalhos em avaliação da aprendizagem

UNIVERSIDADE	ANO	80	82	83	84	85	86	87	88	89	90
PUC/SP		-	1	1	2	1	1	-	-	-	3
PUC/RJ		2	-	-	1	1	-	-	1	-	-
UFRJ		-	-	-	2	1	-	1	2	-	-
UFES		-	-	-	1	1	-	1	1	1	1
TOTAL		2	1	1	6	4	1	2	4	1	4

No tocante ao grau de ensino a que as investigações se direcionaram⁸ constata-se que predominam os estudos de avaliação da aprendizagem no 1º grau. São 16 pesquisas realizadas sendo que seis referem-se ao 1º segmento do 1º grau, quatro ao 2º segmento e seis ao 1º grau como um todo. Há duas pesquisas voltadas para o 1º e 2º graus e exclusivamente sobre o 2º Grau há cinco trabalhos.

Como se observa no Quadro III, ao 1º grau, seguem-se em volume de pesquisa, aquelas sobre 3º grau, correspondendo a seis pesquisas.

Quatro pesquisas voltam-se ao estudo da avaliação na educação infantil e a quatro dos trabalhos analisados não é pertinente classificação pois não se voltam, em especial, a qualquer grau de ensino.

Procurei verificar se havia alguma relação entre a dimensão grau de ensino e época de realização das pesquisas, mas não observei qualquer evidência que merecesse destaque.

⁸As considerações sobre tal aspecto referem-se às 37 pesquisas disponíveis para análise.

Quadro III - Pesquisas segundo o grau de ensino e ano de realização.

GRAU DE ENSINO	n	%	ANO DE REALIZAÇÃO
Educação Infantil	4	10,8	84, 85, 87, 89
1º Grau	16	43,3	80, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90
2º Grau	5	13,5	82, 85, 90
1º e 2º Graus	2	5,4	84, 88
3º Grau	6	16,2	82, 83, 84, 86, 88, 90
Não cabe classificação	4	10,8	80, 83, 87, 90
TOTAL	37	100	

PERSPECTIVAS PRESENTES NAS INVESTIGAÇÕES

Os objetivos expressos nas dissertações e teses revelam intencionalidades que se fizeram presentes na investigação sobre avaliação da aprendizagem, refletindo perspectivas de estudo do tema, privilegiadas pelos pesquisadores.

A apreciação do conjunto dos trabalhos possibilitou-me apreender quatro perspectivas neles contempladas, indicadas no Quadro IV, com o respectivo número de pesquisas a elas correspondente. Observo que não há correspondência entre o total indicado e a quantidade de dissertações e teses em análise, pois alguns estudos contemplam mais de uma perspectiva em seus objetivos.

Quadro IV - Pesquisas segundo perspectiva contemplada

Perspectivas contempladas nas pesquisas	n
Caracterização e análise de significados e práticas de avaliação	23
Elaboração ou testagem de procedimentos ou proposta de avaliação	07
Análise de literatura e/ou de legislação sobre avaliação da aprendizagem	10
Intervenção em dada realidade	05

É evidente que a preocupação dominante nas pesquisas foi a de trazer elementos para avançar o conhecimento em relação a como se concretiza a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, revelando, ainda, significados dessa prática para professores, alunos e outros profissionais da educação.

Sem entrar no mérito quanto aos enfoques teóricos utilizados pelos autores para análise de práticas e de significados da avaliação, penso ser possível afirmar que a predominância de estudos com tal orientação integra o movimento mais amplo ocorrido na pesquisa educacional no Brasil, na década de 80, de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola.

Ao expressarem o significado ou a relevância de seu trabalho, os autores revelam sua percepção quanto ao alcance do conhecimento que se pretende produzir. Evidencia-se, nos propósitos declarados, uma tendência em se indicar, como contribuição esperada com o desenvolvimento das pesquisas, a ampliação do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, fornecendo elementos para aclarar o seu sentido na organização escolar bem como apresentando perspectivas ou propostas em direção à reconcepção da avaliação tendo em vista contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar.

Sem negar a totalidade das relações sociais de que a escola é parte, há o reconhecimento, por parte dos autores, da importância de se compreenderem seus mecanismos internos, que, se não absoluta, têm grande influência na determinação do sucesso ou fracasso da clientela escolar. Interpretada como realidade plural e contraditória, a escola é caracterizada, para além de sua dimensão de reprodução social, por conflitos e contradições, geradores e promotores de transformações em sua organização. A valorização do conhecimento das normas, mecanismos, rituais, relações de poder e subordinação que constituem a dinâmica da escola vincula-se à crença de que a luta pela democratização do ensino passa pelo conhecimento e compreensão dos aspectos concretos da vida escolar.

Essas considerações feitas têm um caráter de uma hipótese geral explicativa da perspectiva dominante nas pesquisas analisadas, necessitando, no entanto, um aprofundamento interpretativo.

Para poder precisar motivos ou compromissos que levaram os autores a privilegiar como perspectiva de pesquisa a caracterização e análise de significados e

de práticas de avaliação de aprendizagem, necessário se faz uma apreciação quanto aos referenciais teóricos que nortearam e permearam o conhecimento produzido, do que trato no próximo item.

Quanto às pesquisas voltadas para elaboração de procedimentos ou propostas de avaliação ou aquelas voltadas para intervenção em dada realidade, que, comparativamente com outras perspectivas constituem-se em número mais reduzido, são, em princípio, de grande relevância na medida em que caracterizam-se por "buscar respostas". Enquanto linha de investigação é possível até dizer que estas, potencialmente, caminham para além do conhecimento e compreensão de significados e práticas de avaliação vigentes, procurando caminhos para seu aprimoramento ou redirecionamento. Entretanto, também nesse caso, é preciso aprofundar a apreciação em relação à natureza e ao tipo de indagação sobre avaliação da aprendizagem que propuseram os pesquisadores assim como em relação às respostas ou propostas de ação delineadas.

No tocante à literatura educacional referente à avaliação da aprendizagem, embora sua análise tenha sido objeto explícito de apenas duas pesquisas, em realidade, esteve presente na quase totalidade dos estudos quando da apresentação do "referencial teórico". Assim, é possível estabelecer considerações comparativas entre os diversos estudos em relação a tal aspecto, observando como os autores se relacionaram com a produção teórica da área. A análise da legislação sobre avaliação da aprendizagem constituiu objetivo declarado em cinco pesquisas, no entanto, foi tratada como conteúdo integrante do referencial teórico em quatro pesquisas. Sobre a legislação merece serem aprofundadas considerações sobre os princípios que nortearam a análise e seus reflexos nas interpretações produzidas pelos autores das normas vigentes. Estas considerações integram as observações feitas no item a seguir.

REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE NORTEARAM E PERMEARAM AS PESQUISAS PRODUZIDAS

As pesquisas analisadas contêm a explicitação dos instrumentos conceituais com os quais os autores se relacionaram para conduzir sua investigação, que indicam premissas e pressupostos teóricos que orientaram a produção do conhecimento na área de avaliação da aprendizagem.

Os autores estabeleceram diferentes relações com os referenciais teóricos. A maioria deles, embora com níveis diferentes de abrangência, procura sistematizar o conhecimento acumulado na área de avaliação e alguns apresentam, para além do estado da arte, críticas à concepção de avaliação que tem sido dominante na literatura educacional. Independentemente de sua posição, mais ou menos crítica frente à teoria veiculada, os autores procuram, quando da interpretação dos dados de pesquisa, estabelecer relações entre o conhecimento acumulado na área e uma dada realidade analisada. Há autores que direcionaram sua "revisão de literatura" a aspectos que mais diretamente interessavam ao objetivo do estudo, servindo-se do referencial teórico selecionado como fonte para organização do instrumento de coleta de dados e posterior interpretação desses dados ou como parâmetro para construção e instrumento ou proposta de avaliação.

Uma das investigações não desenvolve um quadro teórico a priori mas, sim, apresenta posições da pesquisadora que orientaram a conduta da pesquisa, cujo propósito é construir um significado da avaliação a partir da manifestação dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Registra-se, também, que três das investigações analisadas não trataram especificamente de avaliação no referencial teórico. Um destes estudos apresentou uma interpretação do conceito de ansiedade, considerando contribuições presentes na literatura, pois suas análises direcionaram-se à atuação do professor como avaliador e sua relação com a geração de ansiedade no aluno. O outro estudo procurou

sistematizar concepções de poder presentes na literatura, para embasamento de sua interpretação sobre a manifestação do poder no Conselho de Classe. A outra pesquisa tem como discussão central o caráter "reprodutor" e "transformador" da escola, a partir do que caracteriza a ação do professor em relação ao planejamento, transmissão e avaliação do conhecimento escolar.

No conjunto das pesquisas, o que busquei apreender foram as concepções sobre avaliação que direcionaram e caracterizaram os estudos desenvolvidos, a fim de elucidar pressupostos subjacentes à produção do conhecimento na área de avaliação da aprendizagem, nos anos de 80 a 90.

A análise dos referenciais teóricos explorados pelos pesquisadores evidenciou que a quase totalidade das investigações retoma o enfoque de "avaliação por objetivos", sistematizado por Tyler, que expressa uma concepção tecnicista de avaliação, calcada em pressupostos positivistas. Melhor dizendo, o que constatei é que as pesquisas incorporam tal enfoque, seja assumindo-o como referência para desenvolvimento da pesquisa, seja criticando-o. Considerando a influência de Tyler na literatura educacional sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem é compreensível que pesquisadores que se voltem ao estudo do tema tenham em conta sua concepção de avaliação, até mesmo quando a intenção ou horizonte da pesquisa é a proposição ou a construção de outros princípios norteadores da produção do conhecimento na área.

A constatação desse recurso, por parte da maioria dos autores, à concepção tecnicista de avaliação, para explicitação dos instrumentos conceituais por eles utilizados, levou-me, inicialmente, a identificação de duas tendências reveladoras de perspectivas teóricas presentes na pesquisa:

. a adesão à teoria da avaliação por objetivos, tomando-a como referência para desenvolvimento da investigação, seja no conjunto de seus pressupostos ou examinando, particularmente, as proposições concernentes à função formativa ou

somativa da avaliação;

a crítica à teoria da avaliação por objetivos, problematizando seus limites, ressaltando que a avaliação não é um processo meramente técnico, implicando em uma postura política reveladora de valores e princípios subjacentes ao processo pedagógico e, em alguns casos, indicando perspectivas em direção a uma avaliação como processo de investigação, reflexão e transformação da realidade educacional.

Além dessas tendências, identifiquei pesquisas que indicam adotar um enfoque "humanista" de avaliação, centrada no crescimento do aluno.

No Quadro V está indicado o número de pesquisas realizadas de acordo com o enfoque adotado.

Quadro V - Pesquisas segundo referenciais teóricos utilizados

Tendências	n
Adesão à teoria da avaliação por objetivos	18
Crítica à concepção tecnicista de avaliação, indicando, em alguns casos, outras perspectivas da avaliação	15
Concepção "humanista" de avaliação	4

Na intenção de apreender direções presentes na produção do conhecimento em avaliação recorri a esta classificação das pesquisas. No entanto, tal classificação deve ser vista com cautela. Primeiramente, porque, enquanto em algumas pesquisas há um posicionamento claro por parte do autor, em outras, o tratamento teórico apresentado não nos dá elementos para afirmar com segurança a concepção privilegiada pelo autor. Também, é importante estarmos atentos para diferenças presentes nas pesquisas, que embora classificadas em uma mesma tendência relacionam-se de modo particular com o referencial adotado.

Atenta aos limites de tal categorização, procurei explorar caminhos trilhados em relação à teoria da avaliação, com o propósito de problematizar as contribuições geradas pelo conjunto da produção, registrando constatações e indagações que

emergiram da apreciação das pesquisas.

Das pesquisas que apresentam um discurso de **adesão à teoria de "avaliação por objetivos"**, indico sinteticamente, à título de ilustração, alguns aspectos observados. Por exemplo: proposição de um conjunto de instrumentos de avaliação a serem aplicados no decorrer do processo de ensino como garantia de ocorrência de avaliação formativa, sem se problematizar a validade e uso dos resultados da avaliação; organização de método para comparar notas obtidas pelos alunos, sem integrar uma discussão do processo avaliativo vivenciado; discussão das vantagens e desvantagens de um sistema de representação do julgamento do aluno por meio de conceitos, sem apreciar o significado da avaliação no sistema escolar. Também, pesquisas que tiveram na legislação seu foco de análise revelam uma aceitação dos princípios subjacentes às normas referentes à avaliação da aprendizagem, que, a meu ver, em essência, reproduzem o movimento teórico dominante em dado momento histórico. No caso, os textos legais em estudo nessas pesquisas refletem a concepção tecnicista de avaliação, a qual não é questionada pelos autores mas, sim, tomada como referência.

Quanto às pesquisas que identifiquei terem explorado o referencial teórico de avaliação a partir da **crítica à concepção tecnicista**, observei alguns aspectos recorrentes, que passo a registrar.

- A literatura educacional referente a avaliação da aprendizagem foi analisada quanto às suas contribuições e limites, sendo reiteradas considerações que mencionam serem as proposições mais amplamente divulgadas na literatura possibilitadoras da apreensão de etapas e componentes do processo avaliativo, observando-se, no entanto, que a ênfase é dada aos meios e aos procedimentos operacionais, tendo em vista objetivos previamente definidos, sem que se coloque em discussão os próprios fins da ação educativa. Sendo a dimensão valorativa intrínseca a avaliação, as pesquisas ressaltam que essa reflete valores, concepções,

crenças, caracterizando-se como atividade política e intencional. Ou seja, o ritual avaliativo sempre está a serviço de um dado projeto educacional e social.

- São indicados estudos produzidos em âmbito internacional e nacional, observando-se que no Brasil o que se tem produzido e divulgado evidencia uma aceitação incondicional de concepções geradas, particularmente, por autores norte-americanos que valorizam a dimensão tecnológica da avaliação. A tal constatação, algumas pesquisas alertam já ser possível identificar na literatura um movimento em direção à produção de um referencial teórico que insere a discussão da avaliação escolar no contexto de relações do sistema educacional e do sistema social mais amplo.
- Integrando esse movimento, um aspecto valorizado na quase totalidade das pesquisas foi a produção de conhecimento sobre como a avaliação se manifesta no cotidiano escolar. A descrição e análise de como se concretiza a avaliação em diversos contextos escolares, presentes nos estudos, fornecem importantes subsídios para uma compreensão de suas finalidades no processo de escolarização, desmistificando sua pretensa neutralidade. São exploradas denúncias de que a avaliação tem-se constituído em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, que se manifesta com caráter punitivo e autoritário, visando o controle e sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista. A denúncia das implicações sociais da prática avaliativa é situada no contexto dos determinantes estruturais da sociedade capitalista, sendo a escola analisada como espaço de reprodução dos valores das classes dominantes e de manutenção da sociedade desigual e excludente. Alguns estudos alertam que a escola, ao reproduzir as relações da sociedade mais ampla, também expressa as contradições dessa sociedade. Com tal compreensão, ao tempo em que se reconhece existir na escola uma "cultura avaliativa dominante", observa-se que esta não se realiza sem conflitos. Estes são interpretados como

possibilidades que se apresentam no interior da organização escolar de emergência de projetos e ações comprometidos com democratização do ensino e a construção de uma sociedade mais justa.

- A partir da análise da concepção e da prática de avaliação escolar delineiam-se, em alguns estudos, perspectivas que apontam desde a urgência de consolidação de referenciais teóricos que expressem uma concepção de avaliação enquanto processo de reflexão sobre a ação e para a ação, incorporando a dimensão sócio-política inerente a tal processo, até a necessidade de proposição de outras dimensões e formas de se vivenciar a avaliação. Há indicações referentes à importância da participação do aluno na avaliação, a necessidade de se romper com a relação entre avaliação e classificação em favor da avaliação enquanto diagnóstico ou investigação do processo educacional, e a necessidade de ter como alvo a avaliação da organização escolar e não apenas do aluno, pois é essa organização, com sua estrutura e dinâmica que produz o fracasso escolar. Uma das pesquisas trabalha especificamente sobre a importância do conselho de classe enquanto espaço de decisão coletiva. Ainda, a necessidade de redefinição dos aspectos normativos vigentes foi apontada naqueles estudos que trataram da legislação sobre avaliação do rendimento escolar.
- Os estudos que tiverem como foco uma intervenção em dada realidade propõem transformações em concepções e práticas vigentes de avaliação tendo como eixo a reflexão sobre os princípios que as orientam, articulando às discussões sobre avaliação de aprendizagem à perspectiva de democratização da organização escolar.

As quatro pesquisas que associei a uma **concepção humanista de avaliação**, têm características diferenciadas entre si, no entanto, têm em comum declarações que permitem identificar uma preocupação com o aluno enquanto ser dotado de sentimentos e sujeito de seu processo de desenvolvimento.

Salvo possíveis imprecisões em minha interpretação, esses quatro estudos tiveram como núcleo investigar a prática avaliativa na escola, tal como nas pesquisas que classificamos como "críticas à concepção tecnicista". No entanto, esses estudos foram motivados por uma preocupação com os desserviços da avaliação no crescimento individual/pessoal do aluno, enquanto naqueles as implicações sociais e políticas da avaliação foram enfatizadas, para além de seus reflexos no aluno individualmente. Ou seja, as implicações das práticas avaliativas para o aluno foram, tendencialmente, exploradas não como questão individual, mas na perspectiva de classe social, enquanto mecanismo que tem servido à exclusão dos alunos oriundos da classe trabalhadora da escola.

As constatações e indagações feitas em relação ao conjunto das pesquisas em análise fornecem elementos para a explicitação de pressupostos subjacentes à produção do conhecimento na área de avaliação da aprendizagem, presentes nos anos 80 a 90, possibilitando aclarar o significado dessa produção na trajetória teórica da área, no Brasil.

TRILHAS METODOLÓGICAS ADOTADAS NOS ESTUDOS

Os caminhos trilhados nas pesquisas não revelam, em si, a intencionalidade, a visão de mundo, os compromissos subjacentes ao seu desenvolvimento, o que só se explicita quando tais caminhos são interpretados em articulação com a perspectiva teórica adotada pelos autores. Ou seja, o que observei é que ao relatarem seus procedimentos metodológicos grande parte dos estudos evidenciaram semelhança nas opções feitas, não expressando diferenças significativas.

Mais de 70% dos estudos indicam ter sido privilegiada a abordagem qualitativa de pesquisa, com processos de investigação caracterizados por seus autores como estudo-descritivo, estudo emancipatório ou mesmo com a utilização da denominação estudo qualitativo. Dentre estes situam-se desde investigações que evi-

denciaram tendência de adesão à teoria de avaliação por objetivos, de crítica a tal concepção de avaliação até aqueles que expressam ter como referência uma concepção "humanista" de avaliação, o que alerta para a fragilidade de apreciação metodológica desvinculada do contexto da investigação.

No conjunto das pesquisas em análise é possível identificar um número muito reduzido de estudos que, por seus procedimentos metodológicos, possam ser associados a uma lógica objetivista e quantitativa, dominante na trajetória da pesquisa educacional no Brasil. Penso poder afirmar que permeou as pesquisas sobre avaliação de aprendizagem um movimento de ruptura com uma "racionalidade objetivista", com uma pretensa objetividade e neutralidade do conhecimento a ser produzido. Contraditoriamente, tal movimento não teve força para gerar uma ruptura com a própria concepção de avaliação adotada em alguns estudos - visão tecnicista, oriunda da matriz positivista.

O que se evidencia é que a "abordagem qualitativa" foi apropriada de diferentes formas, com diferentes implicações pelos pesquisadores, tendo em conta os pressupostos assumidos em cada um os estudos.

Quanto aos procedimentos utilizados para compreensão da avaliação em determinado contexto escolar, perspectiva dominante das investigações, foram utilizados questionário, entrevista, análise documental e, com menor frequência, observação.

As representações e práticas de professores foram as fontes utilizadas para caracterização das práticas avaliativas, seguindo-se as representações dos alunos. Alguns estudos investigaram também o significado da avaliação para outros profissionais da educação, como supervisores, diretores, orientadores pedagógicos ou educacionais.

ARTICULAÇÃO ENTRE AS PESQUISAS

Quando analisei a articulação intra-institucional na produção das pesquisas, observei a ausência no âmbito dos Programas de Pós-Graduação de princípios norteadores das pesquisas e de interlocução entre os pesquisadores de uma mesma instituição.

Ao buscar identificar referências feitas pelos autores a dissertações e teses que antecederam sua produção, notei ser uma postura pouco usual a sua utilização. Se tal fato já poderia até ser esperado, frente à constatação anterior, não deixa de ser inaceitável, tendo-se como pressuposto que uma das condições que justifica o desenvolvimento de uma dada pesquisa é a sua possibilidade de vir a enriquecer, complementar ou mesmo contrapor-se a estudos anteriores.

Um aspecto que chamou minha atenção relacionou-se às fontes utilizadas para construção dos referenciais teóricos dos estudos. Observei que as obras mais consultadas foram livros, de autores nacionais e, com maior intensidade, de autores estrangeiros. Além da escassa referência a dissertações e teses, notei, também, a pouca utilização de periódicos nacionais e estrangeiros.

Levantei a freqüência com que os pesquisadores consultaram dissertações e teses, de autores nacionais, diretamente relacionadas ao tema, tendo como indicador sua menção na bibliografia, o que é registrado no Quadro VI, incluindo informação do ano de conclusão da pesquisa, e também o ano de conclusão da dissertação ou tese citada.

Quadro VI: Frequência de indicação na bibliografia de dissertações e teses sobre avaliação da aprendizagem, nas pesquisas em análise

Pesquisa		Referências Bibliográficas			
		Dissertações		Teses	
n	Ano de Conclusão	n	Ano de Conclusão	n	Ano de Conclusão
1	1980	5	77, 77, 78, 78, 80	1	73
2	1980	4	74, 76, 77, 77	0	-
3	1980	0	-	0	-
4	1982	0	-	0	-
5	1982	1	78	0	-
6	1983	0	-	0	-
7	1983	1	77	0	-
8	1983	0	-	0	-
9	1983	6	77, 77, 77, 78, 80, 80	0	-
10	1984	3	77, 79, 83	0	-
11	1984	6	77, 77, 78, 80, 80, 83	1	83
12	1984	0	-	0	-
13	1984	0	-	0	-
14	1984	0	-	0	-
15	1984	1	79	0	-
16	1984	1	78	0	-
17	1984	5	76, 77, 77, 77, 85	0	-
18	1985	7	74, 76, 78, 78, 79, 80, 83	0	-
19	1985	3	74, 77, 77	0	-
20	1985	2	77, 77	0	-
21	1985	0	-	0	-
22	1886	0	-	0	-
23	1986	2	74, 76	0	-
24	1986	17	72, 74, 76, 76, 77, 77, 77, 77, 77, 77, 78, 78, 78, 78, 79, 80, 82, 80, 82	3	73, 83, 84
25	1987	0	-	0	-
26	1987	0	-	0	-
27	1988	4	74, 77, 85, 87	0	-
28	1988	2	81, 84	0	-
29	1988	0	-	0	-
30	1988	1	78	0	-
31	1988	0	-	0	-
32	1989	0	-	0	-
33	1989	1	85	0	-
34	1990	0	-	0	-
35	1990	2	80, 86	(*)	-
36	1990	1	86	0	-
37	1990	1	(não indicado)	0	-

(*) A autora registra 5 dissertações de mestrado e quatro teses de doutoramento em levantamento bibliográfico, anexo à tese

Os dados evidenciam que o quantitativo de indicações de dissertações e teses não mantém relação com o ano de conclusão das pesquisas em análise, ou seja, início ou final do período em estudo.

Expressam uma situação desastrosa no que se refere a como temos conduzido nossas investigações. Vale lembrar o que os estudos sobre pesquisa educacional mencionam como um requisito de sua relevância contribuir para a ampliação dos conhecimentos disponíveis na área, sendo imprescindível, portanto, um balanço da produção teórica de uma dada área do conhecimento a fim de detectar as necessidades de pesquisa.

Nessa perspectiva, é condição para delimitação da pesquisa que haja apropriação, por parte do pesquisador, de como a temática prevista para investigação está problematizada na literatura, identificando-se motivos que justifiquem o estudo de determinado foco e enfoque do tema - seja para buscar reiterar conclusões em contextos diferenciados, constestá-las a partir de referenciais teóricos divergentes ou com a intenção de enriquecê-las ou aprofundá-las. E na condução da pesquisa educacional, para além das obras publicadas, um referencial imprescindível para uma apropriação atualizada do estado da arte de determinada temática é a análise das dissertações e teses produzidas.

Sem pretender explicar ou justificar a problemática apontada, registro uma inferência, uma hipótese explicativa e uma constatação, tendo como parâmetro minha própria experiência na realização desta investigação.

A inferência: parece-me que há, por parte de alguns pesquisadores, uma distorção quanto ao sentido de se mencionar trabalhos "semelhantes" ao seu, já realizados. Não sei se é a preocupação em ser "inédito" ou a sensação de que pode ser "desvalorizado" pela comunidade científica trabalho que vier a corroborar conclusões já apontadas em outros estudos. No entanto, observo omissão de fontes ou mesmo de indicação de trabalhos que serviram de referência para proposição de

determinada problemática ou perspectiva de estudo. Um exemplo, que ilustra tal inferência, pode ser encontrado na presente pesquisa, quando observei a reprodução de um estudo em outro contexto, sem qualquer referência explícita a isso - não explico tal fato como mera casualidade, considerando o tempo decorrido entre os trabalhos, um concluído em 1984 e outro em 1988.

A hipótese explicativa refere-se às precárias condições de produção da pesquisa na pós-graduação. As condições de vida e de trabalho dos mestrandos e doutorandos, as condições institucionais das Universidades, o modelo de pós-graduação, a política de financiamento à pesquisa evidenciam-se como fatores que têm comprometido a qualidade do que vem sendo produzido. É nesse quadro que situo a dificuldade de se proceder a um cuidadoso levantamento de pesquisas produzidas e a dificuldade de acesso a tais pesquisas.

Aí passo a comentar a constatação: sendo objetivo desta pesquisa a análise das dissertações e teses produzidas no período de 1980 a 1990, uma condição para sua concretização era o acesso as mesmas. Ao propor a pesquisa, contemplei diversas dificuldades que teria para sua concretização mas, dentre essas, nem sequer imaginei o desafio que seria ter acesso aos trabalhos. De início, constatei que dispunha em bibliotecas de São Paulo de poucos dos trabalhos, mas pensei que um pedido às bibliotecas de origem dos mesmos, assumindo os custos de reprodução, viabilizasse, quase que de imediato, o seu envio. Que ilusão. Desde o início de 1991 até dezembro de 1993 tentei obter os trabalhos e não consegui cópias de todos. Recorri, inicialmente, e mais de uma vez, às bibliotecas e posteriormente aos coordenadores dos programas de pós-graduação de origem das pesquisas, explicando o motivo da solicitação, mas, nem assim obtive sucesso.

Penso que esse relato da dificuldade que tive para ter acesso as pesquisas é ilustrativo de quão pretencioso é querer analisar articulação de pesquisas no Brasil, particularmente na área educacional.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO NA ÁREA

O que pretendo, neste momento, é sistematizar minha apreciação do movimento teórico ocorrido na área de avaliação da aprendizagem, impulsionado pelas pesquisas realizadas na pós-graduação. Mesmo que brevemente, destaco, a partir da caracterização dos estudos realizados, alguns sinalizadores de avanços no conhecimento.

Contradizendo minha expectativa quando iniciei a presente investigação, observei que aproximadamente 50% das pesquisas analisadas assumiu como referencial teórico do estudo a concepção tecnicista de avaliação. Críticas quanto aos limites de tal concepção não foram incorporadas, chegando um dos autores a explicitar que "as críticas ao movimento de operacionalização de objetivos não oferecem alternativas de solução comprovadamente mais eficientes em termos de orientação e avaliação do processo ensino-aprendizagem" (Alcântara:1984).

Em minha opinião, justamente um dos sinalizadores de avanço que se constata na produção dos anos 80 a 90 é a crítica aos limites de uma visão eminentemente técnica da avaliação, problematizando-se as implicações presentes nos critérios adotados para se proceder a julgamentos e nas conseqüências e decisões deles decorrentes. Reflexões que incorporam tal ótica de análise da avaliação escolar estão presentes em 40% das pesquisas analisadas, utilizando-se contribuições das teorias crítico-reprodutivistas que exploram conexões entre educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade. Ao apontar os limites da teorização sobre avaliação dominantes na literatura, os autores procuram desvelar os pressupostos subjacentes à avaliação tal como preconizada na teoria, evidenciando-se, na própria forma como esse ritual é concebido, seu papel conformador das relações sociais.

São articuladas à teorização sobre avaliação de aprendizagem reflexões so-

bre concepções de educação, de escola e de sociedade, alertando-se para a vinculação entre projeto educacional e projeto político. Interpretada a escola como espaço de reprodução social, a avaliação é situada como um dos mecanismos intra-escolares de inculcação da ideologia da classe hegemônica, servindo, portanto, à reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade.

Entre os autores que trazem à discussão a dimensão política e ideológica da avaliação escolar, alguns deles, caminham para além de uma análise crítico-reprodutivista. Alertam que a ruptura com a visão de uma pretensa neutralidade no tratamento que é dado, na literatura, a avaliação educacional não deve incorrer em considerações lineares que associem a avaliação escolar necessariamente a um papel reprodutor. Ressaltam a importância de se discutir a avaliação escolar como uma das práticas escolares que ensaja elementos de reprodução e de não-reprodução.

Essa compreensão não só não esteve presente de forma dominante nas investigações realizadas nos anos 80 a 90, o que esperava, como também, quando expressa, não se configurou como norteadora das reflexões desenvolvidas pelo autor. Ou seja, é tomado como pressuposto que a escola é espaço de produção para além de reprodução, no entanto, não se expressa tal pressuposto como algo intrínseco as reflexões desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Maior espaço é dedicado à denúncia da avaliação como instrumento de legitimação de um dado modelo social do que à exploração de contradições que ensejam elementos de transformação.

Observei, ainda, que os autores que alertam para a possibilidade da avaliação escolar, por meio de sua forma e conteúdo, vir a contribuir para a democratização da educação em favor dos interesses das classes dominadas vislumbram um modelo social alternativo como horizonte, o qual, no entanto, não se delinea de forma clara. A ênfase é colocada na denúncia de como a sociedade é reproduzida

no interesse do capital.

Refletindo o movimento ocorrido na pesquisa educacional, no Brasil, na década de 80, de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, foi significativa a contribuição trazida pelas pesquisas em análise sobre como vem sendo vivenciada a avaliação. Anteriormente a essa produção contávamos com uma literatura bastante extensa sobre avaliação da aprendizagem a qual, no entanto, apresentava um caráter essencialmente prescritivo e não descritivo ou interpretativo de como vinha se configurando, na prática, a avaliação. As considerações até então presentes na literatura recaíam em informações e orientações de como processar-se a avaliação do aluno, sem que se articulassem tais orientações à uma análise das formas e funções de que tem se revestido a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar.

Na literatura nacional destaco a repercussão das produções de Luckesi (1978, 1984, 1985) que analisaram implicações da avaliação escolar tal como praticada na escola, que se constituíam, a meu ver, em estímulo para muito pesquisadores da área buscarem aprofundar a compreensão de como vinha sendo produzida a competência ou incompetência do aluno na escola e suas conseqüências individuais e sociais, particularmente pelos mecanismos de avaliação.

As pesquisas realizadas ao revelarem significados, normas, rotinas e valores que alunos e profissionais da educação experienciam na escola não só enriquecem a literatura na área, como, principalmente, subsidiam propostas de intervenção, relativas a avaliação escolar, que se articulem com o real. Pois qualquer intenção de mudança na avaliação da aprendizagem tal como vem sendo vivenciada implica em desvelamento da cultura avaliativa que está instalada na escola, para o que são um referencial importante conhecimentos produzidos sobre como e com que finalidade vem sendo vivenciada a avaliação escolar.

Penso que, apesar de estarem presentes em nossas pesquisas, de modo dominante, proposições oriundas de uma concepção tecnicista de avaliação, começamos a nos relacionar de forma mais crítica com tais proposições. E mais, investimos em conhecer a nossa realidade escolar, seus limites, possibilidades e contradições, conhecimento este essencial para respaldar propostas articuladas à realidade brasileira, que tenham em conta o compromisso político da escola com as classes populares e como horizonte a construção de uma sociedade mais justa. Os conhecimentos produzidos, em seu conjunto, engendram novas perspectivas para a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem, bem como apontam a urgência de se construir uma sistemática de avaliação da escola como um todo.

RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES, CONCLUÍDAS NOS ANOS 80 A 90, IDENTIFICADAS NESTE ESTUDO

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo - em busca de um caminho.** São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALCÂNTARA, Neide Muniz. **Avaliação intrínseca das normas para avaliação do rendimento escolar do município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ALMEIDA, Luiz Tadeu Paes de. **Instrumento de medida/avaliação em andebol.** Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense.
- ALMEIDA, Mathilde Rocha de. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem: pressupostos valorativos - um estudo exploratório.** Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- ARAÚJO, Emília Glória Santos de. **Atitudes de professores de 2º grau face à avaliação global do aluno e percepção destes professores sobre o conselho de classe como meio que possibilita a efetivação desta avaliação.** Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BALESTRERO, Therezinha de Jesus. **Avaliação da aprendizagem: repercussão da Lei 5692/71 na realidade escolar.** Vitória, 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.
- BASSANI, Marlise Aparecida. **A observação no trabalho do professor: um programa de treinamento para o uso na avaliação de alunos de pré-escola.** São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRITO, Márcia Regina. **Uma análise fenomenológica da avaliação.** São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica da São Paulo.
- CUNHA, Antônia Maria de. **A avaliação na pré-escola: uma tentativa de sistematização.** Natal, 1989. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- DALLA, Marilúcia Silva. **A dimensão socializadora da avaliação: análise a partir da avaliação qualitativa.** Vitória, 1989. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.
- DANTAS, Luciano Alves. **Percepção e prática da avaliação por professores de 2º grau: um estudo exploratório.** Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DART, Regina Taam. **Comportamentos indicativos e fatores responsáveis pela ansiedade do aluno em situações de avaliação.** Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DUARTE, Marinez. **Avaliação escolar: concepções do professor de 1ª série da escola pública de 1º grau.** Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.

DUEMKE, Rachel Maria Baião. **Supervisão escolar e avaliação do rendimento: uma medida da realidade.** Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.

(*DUPRAT, Sônia Pires. **A prática da avaliação na escola de 2º grau: tradições e contradições.** Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense.

FAIGLE, Maria Clara T. **Significado e perspectiva de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do curso de educação física da Universidade Federal do Paraná.** Curitiba, 1988. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná.

FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. **Avaliação intrínseca das normas para avaliação do rendimento escolar do estado de Minas Gerais.** Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FLORES, Maria Inês Galvão. **Avaliação por conceito de 1ª a 4ª série de 1º grau - um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FONZAR, Maria Aparecida Fiorelli. **Avaliação formativa e unidade de trabalho: uma proposta para o ensino da expressão escrita em 3ªs séries do 1º grau.** Curitiba, 1986. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná.

GOMES, Maria Carmozi de Souza. **Recuperação no ensino de 1º grau: questão do aluno ou da escola?** Fortaleza, 1984. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará.

- GUEDES, Maria José. **Uma experiência de avaliação: opiniões e atitudes de alunos.** São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 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) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- (*MEDEIROS, Miriam Ângela. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem: um diagnóstico de sua prática.** Vitória, 1990. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.
- MARTELLET, Maria de Lourdes B. **Uma proposta de sistema de avaliação global para as escolas comunitárias.** Santa Maria, 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Santa Maria.
- OTT, Margot B. **Tendências ideológicas no ensino de 1º grau.** Porto Alegre, 1983. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- OLIVEIRA, Vilma Bagdeve de. **A dimensão do poder na avaliação da aprendizagem.** São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PAIVA, Elizabeth Pereira. **Avaliação e democracia: realidade ou fantasia?** Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense.
- PAREDES, Moisés Andres T. **A avaliação formativa: uma experiência com alunos do secundário.** São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PEÇANHA, Lydia Beatriz de Medeiros. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem na perspectiva discente.** Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense.
- PEDRO, Maria Cecília Cordeiro. **Proposta de avaliação do desempenho dos estudantes do curso de graduação em enfermagem: estratégia de acompanhamento.** Rio de Janeiro: 1986. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- PEREIRA, Luzete A.. **Rumos para interpretação da avaliação educacional.** Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado) — Fundação Getúlio Vargas.
- SILVA, Aldair Vieira Lourenço da. **O poder do conselho de classe.** Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SILVA, Wanir de Almeida Horácio. **A avaliação na classe de alfabetização.** Vitória, 1987. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo.
- SOUSA, Ana Maria Costa de. **Avaliação na pré-escola: uma análise crítica.** Brasília, 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília.
- SOUSA, Clarilza Prado de. **Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento escolar.** São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática.** São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Maria Inês G. Flores Marcondes de. **Planejamento, transmissão e avaliação do conhecimento escolar: reprodução e transformação.** Rio de Janeiro, 1988. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TAVARES, Maria Célia Valle. **Percepção do papel da avaliação da aprendizagem por alunos de 1º grau do CEBA** (Centro de Estudos Supletivos da Bahia): um estudo de caso. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(*)ZINDELUK, Ruth Levi. **A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação**. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.24, p.5-8, set./out. 1978.

_____. Avaliação: otimização do autoritarismo. **Equívocos teóricos na prática educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1984. 66p.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, n.171, p.9-16, maio 1985.

SOUSA, S.M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. São Paulo, 1994. 2v. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974. 119p.

SUMMARY: This study presents the characteristics and analyzes researches on evaluation of learn, made in Brazil, in the 80' and 90', in post-graduated programs in education. Shows informations about the range of the researches, theoretical and methodological references used in their development, permitting one evaluation over the knowledge produced in the field.

Keywords: Learning evaluation - Educational Research

*(Recebido para publicação em 16.05.96 e
liberado em 12.08.96)*