

REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO GRAU, AVANÇOS PROGRESSIVOS E TESTAGEM DE COMPETÊNCIAS MÍNIMAS

Robert K. Walker*

As altas taxas de reprovação nas escolas de primeiro grau, e mais acentuadamente na primeira série, constituem talvez o problema mais grave da educação brasileira. Em 1974, 19,1% dos alunos de primeiro grau no Brasil foram reprovados (MEC-SEEC, 1978). Na primeira série, a reprovação foi de 23,7%; em consequência, 23,7% das vagas da primeira série no ano seguinte foram ocupadas por repetentes. Em combinação com o problema da evasão, com o qual está estreitamente relacionada, a reprovação provoca um grande desperdício de recursos humanos e financeiros, conforme Lowrie, *in* Stone (1976).

Quais os efeitos da reprovação nos alunos? Brandão (1979) observa que "o fracasso representa para os que o experimentam um reforço ao processo de autodesvalorização social". Muitos são levados a desistir. Baia, Muller e Souza (s.d) concluíram que, no Rio Grande do Sul, "a evasão mediata dos reprovados é bastante alta". Aqueles que ficam para repetir o ano terão um ano a mais de idade, e com a acumulação de repetências e desistências temporárias, a discrepância de idade dos alunos de uma mesma série chega a extremos em muitas escolas.

A reprovação traz algum benefício para os alunos que não apresentaram desempenho satisfatório? Esta questão já foi bastante pesquisada na América do Norte, embora com problemas de validade na maioria dos estudos. Jackson (1975), numa revisão de 44 pesquisas experimentais e não experimentais, conclui que "aqueles educadores que retêm alunos numa série, o fazem sem evidência científica válida indicativa de que tal tratamento venha a proporcionar maiores benefícios a estudantes com problemas acadêmicos ou de adaptação, do que a promoção à série seguinte".

Não é difícil enumerar as causas de altas taxas de reprovação. Mattos, *apud* Rocha (1972), "atribui a muitos fatores a reprovação escolar, alguns ligados diretamente à situação da classe,

* Doutor em Educação.

tais como: desinteresse, falta de aplicação ou incapacidade do aluno, inexistência de dirigentes dinâmicos e capazes, professores sem preparo suficiente, instalações insuficientes. Outros, estranhos ao ambiente escolar, tais como: desnutrição, doenças, dificuldades econômicas, problemas de família, desajustes psicológicos. As causas da reprovação, atribuídas ao professor, são motivadas por falta de planejamento, falta de orientação dada ao aluno em relação às técnicas eficientes de estudo, avaliação organizada e julgada sem critério”.

O problema é que pouco adianta para os órgãos educacionais responsáveis, seja a nível nacional, estadual ou municipal, receber tais listas de causas. Na expressão de Tripodi, Fellin e Meyer (1975), estas variáveis carecem de *operacionalidade*, porque sua manipulação pelas autoridades educacionais é difícil e pouco eficaz. Os fatores estranhos ao ambiente escolar, como a desnutrição, fogem à sua alçada. A merenda escolar, oferecida, inclusive, durante as férias escolares, é uma iniciativa louvável, e ajuda a diminuir a fome das crianças, mas não remedia as conseqüências da má nutrição pré-natal e infantil no desenvolvimento cerebral.

É evidente que as escolas precisam de professores mais bem treinados, mas na maioria das vezes um elemento treinado não aceita permanecer num emprego tão mal remunerado. Restrições orçamentárias limitam os gastos para melhoria das instalações físicas, compra de materiais e equipamentos, aumento de salários e contratação de pessoal qualificado etc. As deficiências dos alunos são produto de todos os fatores acima e, portanto, não diretamente controláveis.

Ironicamente, a variável mais operacional é a própria reprovação. Pela lei, a reprovação é uma decisão tomada pelo próprio estabelecimento de ensino. Não há obrigação de reprovar ninguém. Embora a Lei 5.692/71, no seu artigo 14, reze que a verificação do rendimento escolar deva compreender “a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”, abre um leque ao afirmar que “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”. Para esclarecer esta última frase, o Parecer nº 360/74, do Conselho Federal de Educação, explica que “adotar critérios que permitam avanços progressivos é, primeiramente, conjugar idade do aluno e nível de progresso que ele vai alcançando”.

Antes mesmo da Lei 5.692/71, foram instituídos em Santa Catarina, através do Plano Estadual de Educação e da Lei Estadual nº 4.394/69, oito anos de escolaridade contínua, obrigatória e gratuita, bem como o Sistema de Avanço Progressivo, que exclui os critérios de aprovação e reprovação de alunos no ensino de 1º grau. “Em 1974, quatro anos após a implantação da experiência, a SEC/SC reuniu professores, procedentes de todas as Coordenadorias Regionais do Estado, num Seminário com o objetivo de avaliar o Sistema de Avanço Progressivo. Os dados estatísticos e as informações coletadas permitiram constatar que a evasão tendia a desaparecer, a diferença entre o número de turmas de 1º e 4º ano de escolaridade estava diminuindo e a idade cronológica do aluno se aproximava da idade desejável para o ano de escolaridade em que se encontrava” (MEC, 1979).

Dois anos mais tarde, Altenburg (1977) observou que “o elevado número de alunos em classes de recuperação ao final da 4ª série e o relativamente alto índice de semi-alfabetizados, ao final da 2ª série, parecem indicar a existência de problemas no sistema”. Lembrou ainda que, “com relação ao Brasil, a idéia de promoção automática começou a desenvolver-se no início da década de 50, em conseqüência de informações de seu sucesso em escolas americanas e inglesas. No entanto, nessa época, Pereira (1958 p. 106) alertava que transplantar a promoção automática para o Brasil, como solução para o problema de repetência, seria um esforço precoce e antecipado, uma vez que o sistema escolar brasileiro não tinha a infra-estrutura para garantir eficiência a esse mecanismo controlador da passagem do educando pela escola. Acrescenta que, nos Estados Unidos e Inglaterra, a promoção automática surgiu como coroamento de um longo período de pesquisa e aperfeiçoamento sobre currículos, metodologias de ensino, instalações e pessoal docente qualificado. A promoção automática era entendida como uma estrutura ampla em condições de favorecer o ensino que atendesse a diferenças individuais. No Brasil, sem essas condições, o sistema de promoção automática não seria solução”.

É claro que não há inovação sem problemas, e que uma avaliação adequada de um programa novo deve levar em consideração a relativa ponderação dos resultados positivos e negati-

vos. Um trabalho preparado pela Coordenadoria do Ensino de 1º grau (MEC, 1979) é francamente favorável à implantação do sistema de avanços progressivos.

Com a implantação do sistema de avanços progressivos, o Estado deixa de exigir os mesmos padrões de aproveitamento que exigia. Por outro lado, não pode prescindir completamente de padrões, sob pena de sacrificar qualquer crédito dado aos diplomas que emite. "Em Santa Catarina, ao final das oito séries de escolaridade, o aluno recebe um certificado de conclusão. Quando não tem condições de entrar no 2º grau, recebe um certificado de frequência" (MEC, 1979).

A questão não é da conveniência ou não de padrões, senão dos níveis de exigência e dos momentos mais indicados para sua aplicação. Num extremo, temos a situação atual na maior parte do Brasil, onde a exigência de alfabetização na primeira série sob condições desfavoráveis resulta em taxas de reprovação de mais de 25%.

No outro extremo, teríamos uma situação onde o aluno pudesse continuar seus estudos até o ponto que quisesse, sem nunca ser impedido por causa de uma avaliação negativa. A avaliação somativa de aproveitamento e a seleção para posições escassas no mercado de trabalho seriam deixadas, neste caso hipotético, inteiramente aos empregadores e clientes potenciais.

Entre estes dois extremos devem ser estabelecidos padrões mínimos e devem ser determinadas as conseqüências da não satisfação desses mesmos padrões. A tecnologia disponível para esta verificação é chamada "testagem de competências mínimas" (Jaeger e Tittle, Eds., 1980). Embora, à primeira vista, pareça enquadrar-se dentro de uma realidade bem diversa da nossa e de uma filosofia antitética à filosofia de avanços progressivos, acreditamos que seja, na realidade, complementar à adoção de um sistema de avanços progressivos e útil no estabelecimento de um consenso para a implantação de medidas visando a reduzir drasticamente as taxas de reprovação nas escolas de primeiro grau.

TESTES DE COMPETÊNCIAS MÍNIMAS

Os testes de competências mínimas pertencem a uma categoria especial de testes de competência, e estes, por sua vez, são um tipo especial de testes referenciado a critérios (Hambleton & Eignor, 1980). Estes autores (1978) aceitam a definição de Popham (1975): "Um teste referenciado a critério é usado para determinar o status de um indivíduo . . . com respeito a um domínio (*domain*) bem definido de comportamento" (Hambleton *et alii*, 1975).⁽¹⁾

"Um teste de competências é delineado para determinar o nível do examinando em relação a cada competência a ser medida" (Hambleton & Eignor, 1980). Um teste de competências mínimas, por sua vez, "é delineado para determinar se um examinando alcançou um *nível pré-especificado* de desempenho relativo a cada competência a ser medida" (destaque dos autores).

A invenção do "teste referenciado a critérios" (Glaser, 1963) foi uma reação contra a tradição de testes referenciados a normas. "Um teste referenciado a normas é delineado para determinar o status de um examinando em relação ao desempenho de outro grupo de examinandos que já completaram o teste" (Popham, 1978). Testes referenciados a critério, por sua vez, visam à determinação do nível de desempenho de cada aluno em termos absolutos.

Testes de competências mínimas podem ser usados para indicar uma necessidade de reciclagem de um aluno que não obteve resultados satisfatórios, como na aprendizagem para o domínio (*mastery learning*), ou para fins de credenciamento. Nos Estados Unidos, a aprendizagem para o domínio gerou grande entusiasmo na primeira metade da década de setenta (Block, ed., 1974), e o movimento de Testagem de Competências Mínimas (TCM), concebido principalmente no sentido de credenciamento, virou moda na segunda metade dessa mesma década (Jaeger & Tittle, eds., 1980). O primeiro aproveitou-se da tecnologia de testes referenciados a critérios (menos sofisticada no início da década), mas enfatizou, principalmente, a ajuda e o in-

(1) Para uma introdução a testes referenciados a critério, veja Popham, 1978. Sobre a determinação da extensão de tais testes, veja Walker, 1980.

centivo dados aos alunos para corrigir seus problemas de aprendizagem durante o processo de aprendizagem (Bloom, 1974). O segundo, fundamenta-se numa tecnologia mais sofisticada de testagem, dando, muitas vezes, menor ênfase à reciclagem dos alunos não aprovados nos testes.

No auge do entusiasmo pela aprendizagem para o domínio, Levin (1974) ofereceu as seguintes predições: "(1) a estratégia de aprendizagem para o domínio não será adotada de maneira sistemática; ou (2) se for adotada, os resultados para os quais a aprendizagem para o domínio será adotada não serão importantes em relação ao processo de seleção social". Baseou seu raciocínio na seguinte proposição, aceita por diversos pesquisadores: "Numa sociedade que se caracteriza por desigualdades substanciais em papéis adultos, as escolas funcionarão com o propósito de socializar diferencialmente a população a fim de preencher a hierarquia ocupacional e os vários níveis de renda. . . Sem mudança na natureza da produção e em suas decorrentes relações sociais, qualquer estratégia que venha a conduzir a uma maior igualdade de resultados sociais terá pouco efeito na distribuição de oportunidades, já que as próprias oportunidades são tão desiguais".

O propósito de levar "aproximadamente quatro quintos dos estudantes a alcançarem um nível de rendimento que menos de um quinto alcança sob condições de não-domínio", e cuja viabilidade já tinha sido provada em numerosas pesquisas (Bloom, 1974), seria incoerente com a realidade da estratificação social, muito embora isso seja louvável num sentido humanístico.

As predições de Levin já tinham sido parcialmente desmentidas na Coréia do Sul, país em vias de desenvolvimento, onde aproximadamente um terço dos alunos das escolas médias (7ª à 9ª série) já estudava sob condições de aprendizagem para o domínio em 1974 (Kim, 1975). Entretanto, nos Estados Unidos, embora a aprendizagem para o domínio tenha continuado a se difundir, o grande movimento educacional nas legislaturas estaduais, na segunda metade da década de 70, foi no sentido de fixar competências mínimas a serem exigidas para fins de obtenção do diploma de conclusão do segundo grau e em diversos níveis dos cursos de 1º e 2º graus. Ao final da década, 34 dos Estados tinham estabelecido ou estavam em vias de estabelecer tais padrões (Impara, 1980).

Qual seria a função da TCM na sociedade norte-americana? Cohen & Haney (1980) afirmam que "à luz da maior igualdade em anos de escolarização, a TCM poderia ser vista como um novo meio de diferenciação de *status*". As taxas de reprovação (retenção numa série) são relativamente reduzidas nas escolas de primeiro e segundo graus nos Estados Unidos. Em 1971, as taxas de aprovação, nos diversos Estados, para alunos não-minoritários, variavam entre 0,2%, em Utah, e 4,8%, no Mississippi. Para alunos minoritários, variavam entre 0,7% e 9,3% (Jackson, 1975). Nessas condições e, especialmente, nos Estados com taxas mais reduzidas, o diploma de segundo grau tende a perder seu significado social. A TCM seria uma tentativa de restabelecer este significado.

Confirmando a segunda predição de Levin (acima), "em alguns casos, aquilo que veio a ser chamado EBC (Educação Baseada em Competências) não é mais do que um programa de testagem e remediação focalizando habilidades básicas de alfabetização e matemática" (Spady, 1980). Conforme a análise dos dados do *National Longitudinal Study* (NLS), da turma de segundo grau de 1972, "se um estudante não vai à faculdade, seu score, num teste de competência de habilidades básicas, em matemática ou leitura, simplesmente não parece significar nada economicamente" (Eckland, 1980). Por outro lado, "o diploma de segundo grau preenche, principalmente, uma função de credenciamento na sociedade norte-americana, um certificado para ficar num emprego ou estudar na faculdade". Não conceder um diploma aqueles que não passam num teste de competências mínimas prejudicaria, especialmente, as minorias. Heath (1980) observa que "os dados apresentados por Eckland podem sugerir que os currículos existentes e as medidas correspondentes de rendimento . . . (dão) demasiada ênfase à aprendizagem ritualística e muito pouca às competências utilitárias".

IMPLICAÇÕES DA TESTAGEM DE COMPETÊNCIAS MÍNIMAS PARA O BRASIL

Pelo acima exposto torna-se evidente que não há interesse na simples difusão dessa inova-

ção norte-americana para o Brasil e outros países. Se a Testagem de Competências Mínimas tiver alguma aplicabilidade no Brasil, esta terá que ser descoberta através de um processo de "redução sociológica". Ramos (1967) define esta expressão como "uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais da natureza histórica, dos objetivos e fatos da realidade social".

"A última definição pode ser interpretada em seu tríplice aspecto: 1º) Redução, como método de assimilação crítica da produção sociológica estrangeira; 2º) Redução, como atitude "parentética", isto é, como uma preparação cultural do indivíduo que o torna apto a transpor as condições envolventes e abrangentes que agem contra o seu pensamento e ação livres e autônomos; e 3º) Redução, como superação da Sociologia instrucionalizada existente" (Berger, 1976).

Em primeiro lugar, cabe distinguir o papel que a TCM poderia ter no Brasil e o que tem nos Estados Unidos. Nesse país, é geralmente conceituada como uma medida restritiva. No Brasil, pelo menos a nível de primeiro grau, é bem provável que teria um papel liberalizante. Sua função seria a de reduzir as taxas de reprovação existentes. Em segundo lugar, devemos seguir o conselho de Paulo Freire na determinação das competências necessárias. A sua obra e a de seus críticos e seguidores "sugere que a identificação e o entendimento da necessidade de uma competência são atingidos com maior validade através do diálogo" (Heath, 1980).

O papel da TCM no ensino de primeiro grau será focalizado nesse trabalho. Se nos Estados Unidos é o diploma de segundo ou terceiro grau que, em termos gerais, divide a população em camadas, no Brasil é a alfabetização. Os maiores índices de evasão e repetência são da primeira para a segunda série do primeiro grau.

Atualmente, na maioria dos Estados brasileiros, é exigida a alfabetização para aprovação na primeira série. Esta exigência poderia ser o primeiro ponto na agenda de um diálogo entre professores, pais, alunos, especialistas e o público em geral sobre competências mínimas.

Os dados mostram que uma grande parte das crianças brasileiras atravessa a idade apropriada para fazer a primeira série sem se alfabetizarem. A Fundação IBGE constatou, através de uma amostra probabilística de aproximadamente 1,3% da população e dos domicílios que, em 1970, 53,69% das crianças, na faixa de 7 a 9 anos, não sabiam ler e escrever (IBGE, 1978). Seria aceitável que uma parte das crianças de 7 anos de idade estivesse em processo de alfabetização no momento da pesquisa, e que alguns não tivessem ainda ingressado na escola. Todavia, constatou-se que, na faixa de 10 a 14 anos, 27,1% das crianças ainda não sabiam ler e escrever. Outra possibilidade seria acrescentar mais um ano para a alfabetização antes ou depois da primeira série. A segunda opção, a redução das exigências para a aprovação na primeira série, seria mais viável economicamente, mas exigiria certas modificações nos currículos das séries posteriores.

O ideal seria uma melhoria na qualidade do ensino. Mesmo levando em consideração as restrições ambientais que fogem ao controle do sistema educacional, seguramente seria possível diminuir significativamente as taxas de reprovação através de inovações metodológicas. Em experimentos nas escolas de primeiro grau de várias comunidades nas Filipinas e na Indonésia ("Project Impact") foi implantado um sistema de aprendizagem para o domínio, utilizando módulos instrucionais, auxiliares de ensino e tutores, com o aumento do número de alunos por professor ("supervisor instrucional") (Sanger, 1977). O resultado foi um aumento do rendimento em relação aos grupos de comparação e uma redução nos custos operacionais. É claro que houve custos de desenvolvimento e implementação, não incluídos nesta comparação.

A utilização de módulos auto-instrucionais exige a habilidade de compreender o material escrito. O "Project Impact" encontrou problemas na transição da instrução em grupo para auto-instrução, no início da quarta série, devido, em parte, a diferenças de língua. No Brasil, com poucas exceções, a língua de instrução é a própria língua materna da criança. Diferenças de dialeto podem provocar avaliações negativas da produção verbal dos alunos, mas o problema de compreensão deve ser relativamente fácil de ser solucionado. Sugere-se que a habilidade de ler e entender material instrucional seja considerada entre as competências mínimas a serem exigidas nas séries iniciais.

O Programa de Habilidades Básicas de Aprendizagem (Basic Learning Skills, BLS), do Estado da Virgínia, proporciona um exemplo de um programa de TCM nas seis séries de primeiro grau. Este programa "difere daqueles de outros Estados porque inclui as três séries iniciais" (Impara, 1980). Os primeiros esboços dos objetivos foram preparados por três comitês de educadores locais — um em leitura, outro em comunicações e outro em matemática. "Os comitês iniciaram seu trabalho especificando objetivos amplos para desempenho ao final da sexta série. Um conjunto de objetivos mínimos específicos, considerados como necessários para o alcance de cada objetivo amplo, foi, então, desenvolvido, e estimativas de sua adequação, por série, foram atribuídas a esses objetivos mínimos. Adequação por série foi definida como a série mais elevada em que um aluno deverá ter alcançado o objetivo. Uma pesquisa de campo foi realizada para obter as opiniões de educadores da Virgínia sobre a adequação dos objetivos mínimos e terminais e a exatidão da determinação das séries apropriadas".

O programa iniciou-se no ano letivo de 1978-79, com objetivos em leitura e matemática nas três séries iniciais. "Os testes para 1978-79 foram construídos a partir de conjuntos de itens que contêm cerca de doze itens para cada um dos 83 objetivos específicos, ou mínimos; assim, o conjunto de itens (item pool) contém quase 1.000 itens. Estes itens foram submetidos a um teste piloto na primavera de 1978 e foram ajustados de acordo com o procedimento de Rasch.⁽¹⁾ Para cada matéria foram construídas duas formas de teste. A Forma A possui menos itens por objetivo e foi criada por uso como teste diagnóstico, no início do ano, ou como teste somativo, a ser aplicado ao final do ano. A Forma B é uma série de sub-testes sobre cada um dos objetivos mínimos e foi criado para prover retroalimentação direta aos professores sobre o domínio que os alunos possuem de cada objetivo".

O programa BLS de Virgínia é orientado para habilidades básicas para a escola, em oposição aos programas de alguns outros Estados, orientados para habilidades necessárias para a vida (como a alfabetização funcional). Nos Estados Unidos, é óbvio que um programa para séries iniciais deve preparar as crianças para as séries posteriores de primeiro grau.

Para os países do Terceiro Mundo, entretanto, está sendo proposta a "educação básica como primeira etapa da educação permanente" (Sachsenmeier, 1978). O conceito de "necessidades básicas de aprendizagem", desenvolvido por Coombs e outros, seria a base para a definição de competências mínimas para as escolas primárias nas regiões pobres do mundo? Sachsenmeier recomenda que "planejadores de currículo devam concentrar sua atenção em necessidades básicas, como saúde, alimentação, alfabetização funcional, e mudança de atitude em relação ao trabalho e ao desenvolvimento".

Com efeito, esse ponto de vista encontra expressão correspondente, no Brasil, na política de incentivo à "cultura de subsistência" nas escolas rurais e das periferias urbanas. É aqui que um autêntico diálogo se faz essencial, antes de se implantar programas que poderão não encontrar aceitação entre o povo. Neste contexto, a experiência com a educação primária ruralizada de Dahomey (a República de Benin, na África Ocidental) é instrutiva. "À luz dos pontos de vista e das ações dos professores, pais e alunos, constatou-se que a substituição de educação elementar... por um treinamento profissional agrário especializado e esotérico tinha que ser eliminada na prática. Ainda mais, debates com pessoas diretamente envolvidas no problema permitem concluir que os interessados não deixarão de oferecer resistência à economização de uma educação agrária e que o projeto de ruralização somente será legitimizado se a promessa de oportunidades iguais, para alunos rurais e urbanos, for materialmente realizada" (Kordes, 1977).

Basicamente, o debate entre aqueles que acham que as competências mínimas exigidas devam ser habilidades escolares e aqueles que preferem que tais competências devam ser úteis para a vida depende de decisões concretas relativas à terminalidade do ensino. Antes de deixar a escola, o aluno precisa de certas habilidades práticas que lhe serão úteis na vida. Se ele pretende continuar sua escolarização, estas habilidades práticas, embora desejáveis, talvez não sejam

(1) Modelo para estabelecer a equivalência de diversas formas do mesmo teste.

tão essenciais de imediato como as habilidades acadêmicas de que irá precisar nos seus estudos. Ou podemos esperar que, com a diminuição do problema da evasão e repetência, o ensino de primeiro grau venha a tornar-se verdadeiramente universal? Devemos fixar competências mínimas diferentes para alunos que pretendem continuar seus estudos e para aqueles que pretendem encerrá-los, ou tal medida seria demasiado elitista? É viável exigir ambos os tipos de competência mínima, apesar do malogro da tentativa de tornar o ensino de segundo grau ao mesmo tempo profissionalizante e preparatório para a universidade? Até que ponto existe uma superposição entre os dois tipos de competência?

A resolução dessas questões dependerá de um autêntico diálogo entre todos os grupos envolvidos. Não devemos perder de vista, contudo, o objetivo que deve ser predominante a nível de primeiro grau: a diminuição dos níveis elevadíssimos de reprovação. Devemos tomar muito cuidado ao introduzir novas competências mínimas a serem exigidas para aprovação ou credenciamento. Antes, devemos reduzir as exigências existentes, ao mesmo tempo operacionalizando-as de uma maneira mais equitativa. Inovações curriculares são necessárias, e poderão levar à especificação de competências desejadas, sem acrescentar exigências que poderão tornar mais pesadas a carga que o aluno é obrigado a suportar.

A maioria das habilidades funcionais, ou "necessidades mínimas de aprendizagem", provavelmente, seriam classificadas entre as habilidades intelectuais de nível mais alto da Taxonomia de Objetivos Educacionais, Domínio Cognitivo (Bloom, *et alii*, 1956), ou entre os objetivos do Domínio Afetivo (Krathwohl, Bloom e Masia, 1964). O aluno deve *aplicar* seus conhecimentos para ler e seguir instruções, deve *avaliar* um remédio, deve *analisar* a composição do solo, deve *sintetizar* vários fatores para fazer um orçamento familiar ou, então, deve adotar *atitudes* favoráveis a inovações, ou a críticas em relação à exploração etc. Ora, se aplicarmos testes de competências mínimas só de leitura, ortografia e aritmética, isto não irá prejudicar o desenvolvimento das competências funcionais? Em outro contexto, Popham (1980) prevê que, caso não seja adotada "uma visão mais iluminada de alfabetização funcional" na preparação dos testes de competências mínimas, poderão ser confirmadas "as predições funestas dos críticos no sentido dos mínimos tomarem-se máximos; isto é, aspirações menos profundas irão excluir as mais profundas". Os professores e alunos poderiam vir a concentrar todos os seus esforços no domínio das competências de baixo nível, exigidas para a aprovação nos testes. Por outro lado, Popham sugere que "o impacto curricular dos programas de testagem de competências mínimas poderão ressaltar a necessidade de criar testes que meçam habilidades e entendimentos de mais alto nível, e, então, estabelecer pelo menos algum tipo de sanção associada ao desempenho dos alunos nessas medidas".

Sem dúvida, seria interessante que os testes de leitura apresentassem exemplos funcionais e afetivamente relevantes para a experiência dos alunos. Resta descobrir até que ponto será viável encontrar exemplos relevantes às diferentes regiões e aos diferentes indivíduos e, ao mesmo tempo, suficientemente elementares para serem usados num teste de competências mínimas. Relativamente a outras habilidades funcionais, seria necessário tomar muito cuidado ao especificar competências específicas exigidas em todas as escolas de um estado ou país. Por causa da grande diversidade existente, seria recomendável promover a fixação de diferentes objetivos funcionais em diferentes lugares.

O movimento de TCM não será uma volta à odiosa tradição européia de exames externos? Landsheere (1973) afirma que "na noção de concurso e exames percebemos uma carga agressiva, que inexiste por completo nos conceitos de observação e avaliação contínuas". No Brasil, a Lei 5692/71 dá preferência à avaliação contínua ou formativa. O Artigo 14, § 1º, estabelece:

"Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida".

Numa pesquisa realizada no Rio de Janeiro, cinco anos após a aprovação da nova Lei, Silva (1976) constatou que 85% dos 300 professores questionados mostraram-se a favor da avaliação contínua. A prática, porém, era outra: "provas finais e parciais são os exemplos mais comuns de

avaliação somativa e têm sido supervalorizados em detrimento da avaliação formativa”.

Na realidade, os dois tipos de avaliação, formativa e somativa, são necessários, conforme Bloom e os outros defensores da aprendizagem para o domínio. Airasian, em Block (1971), observa que “uma eficaz estratégia de domínio requer dois tipos de avaliação. Por um lado, exige constante e contínua avaliação formativa, a fim de prover informações úteis para dirigir o estudo dos estudantes e a prática do professor. A avaliação é formativa no sentido em que é utilizada para indicar como os estudantes estão mudando com respeito à concretização das metas instrucionais. Por outro lado, uma estratégia eficaz requer avaliação somativa ou de fim de instrução, principalmente para qualificar o aproveitamento estudantil. Tal avaliação proporciona informações sobre a maneira como os alunos mudaram relativamente aos propósitos da matéria.”

Qualquer decisão sobre aprovar ou reter um aluno depende, forçosamente, da avaliação somativa. Essas decisões podem ser programadas para o fim de cada unidade (de duração média de uma semana), como no Sistema de Instrução Personalizada, ou podem ocorrer ao final do semestre ou do ano letivo, como no sistema tradicional e também no sistema de aprendizagem para o domínio, proposto por Bloom (Block, 1974). Ou também podem ser adiadas para o final do quarto e do oitavo ano do primeiro grau, como previsto na legislação do Estado de Santa Catarina. Em qualquer caso, a filosofia de TCM é que para a aprovação não deve ser exigido mais do que o absolutamente necessário.

A questão não é tanto avaliação somativa vs. avaliação formativa, e sim avaliação externa vs. avaliação interna. A avaliação externa tende a ser mais somativa, deixando a avaliação formativa a cargo do professor na sala de aula. Entretanto, algumas instituições podem oferecer subsídios para a avaliação formativa. É o caso da Forma B dos testes de competências mínimas no programa BLS do Estado de Virgínia. Esses testes são colocados à disposição dos professores para avaliação formativa.

O professor deve ter liberdade na questão da avaliação somativa? Provavelmente ninguém tem melhores condições para qualificar rendimento dos alunos do que o próprio professor. As discrepâncias entre os critérios aplicados pelos professores podem ser parcialmente eliminadas através de técnicas de “moderação”, em países pequenos e desenvolvidos, como a Inglaterra, onde foi estabelecido um “sistema completo de moderação” em nível local, regional e nacional (Landsheere, 1973). Em países menos desenvolvidos, como o Brasil, a equivalência de notas entre diversos professores e estabelecimentos não se configura como um dos grandes problemas nacionais.

Quando a avaliação é para aprovar ou reprovar, ou para credenciar ou não, as coisas mudam de figura. Landsheere (1973) observa que “cabe insistir no fato de que a adaptação do mestre ao nível de seus alunos não é criticável em si mesma; pelo contrário, é uma das características do bom educador. A injustiça aparece quando notas puramente relativas são utilizadas numa situação de competência externa, ou quando constituem o único critério para obtenção de um diploma do qual pode depender o futuro dos alunos”. Nesses casos, Landsheere, um dos grandes docimólogos europeus, recomenda a utilização de exames externos.

A conclusão da primeira série de primeiro grau deve ser um desses momentos cruciais de sucesso ou fracasso na vida das pessoas? Diante desta pergunta, o autor, como bom norte-americano, recua: “Deixem os coitados passarem!” A realidade brasileira, entretanto, mostra que exigências irrealisticamente altas e precoces são confundidas com altos padrões de excelência.

A liberdade dada às escolas e aos professores para reprovar conforme seus próprios critérios tem resultado em níveis de evasão e repetência econômica e socialmente insuportáveis. Através do diálogo devem ser tomadas decisões sobre (1) os momentos em que os alunos devem ser avaliados para determinar continuação ou reciclagem, e credenciamento pleno ou parcial; (2) as competências mínimas a serem exigidas e (3) a divisão de responsabilidade entre os diversos níveis hierárquicos na testagem de competências mínimas (exames externos vs. exames internos).

A responsabilidade dos especialistas em testes e medidas educacionais centra-se na construção de testes válidos e fidedignos. A docimologia (Piéron, 1966) mostrou a falta de validade e fidedignidade, a níveis adequados, nos clássicos exames europeus. Bonboir (1976) cita várias

pesquisas e conclui que "as experiências que implicam comparação das notas atribuídas por diversos examinadores, que apreciam os trabalhos e operam independentemente uns dos outros, põem em evidência uma proporção de discordâncias muito mais elevada do que de concordâncias. Na verdade, as notas escolares atribuídas a um mesmo trabalho escolar ou exame revelaram-se pouco estáveis: diferem de juiz para juiz, não acusam nenhuma constância no tempo para um mesmo examinador; além disso, são insensíveis às reais diferenças que existem entre diversos produtos considerados, abusivamente, como de igual valor".

Com referência à validade e poder de diagnóstico dos exames de primeira série, Bonboir (1976) observa que "os resultados de um estudo objetivo, empreendido por Longeot (1962), sobre cerca de 9.000 crianças, bastam para provar que a esta pergunta devemos responder negativamente: ele verifica, na verdade, que 20% dos que tinham sido reprovados na passagem do 1º para o 2º ano tinham os mesmos conhecimentos que os que tinham sido aprovados, e que 16% tinham ainda mais; assim, havia 36% de alunos injustamente reprovados em exames incapazes de verificarem de maneira compreensiva, válida, uniforme, constante... objetiva a matéria aprendida".

Ainda é cedo para ter resultados de pesquisas docimológicas sobre a aplicação em larga escala de testes de competências mínimas. Entretanto, novos avanços no campo de testes referenciados a critérios, especialmente os relativos à especificação de testes e de itens (Popham, 1978) e à equivalência de diversas formas do mesmo teste (como o Modelo Rasch), são promissores. Testes-piloto dos novos testes foram conduzidos com êxito e já existe uma literatura técnica bastante ampla no ramo. É um campo de pesquisa que tem, como exige Pedro Demo, "pelo menos sabor de capacidade de intervenção na realidade" (Demo, 1979).

Outra responsabilidade do especialista em testes, em colaboração com especialistas em currículo, é a orientação do processo de fixação de competências mínimas. Como devem ser determinados estes padrões? "Aqueles que tentaram responder a essa pergunta, habitualmente, propõem algum tipo de escore referenciado a critério, estabelecido através do consenso entre grupos relevantes (por exemplo, Zieky e Livingston, 1977; Hambleton, 1978; Linn, 1978), mas esse procedimento é insatisfatório, porque, principalmente, é preciso pressupor que existam competências "absolutamente necessárias". Assim, Glass (1978) e Burton (1978) opuseram-se completamente à fixação de competências mínimas, por serem elas, do ponto de vista psicométrico, inevitavelmente não-rationais e caprichosas" (Feldmesser, 1980).

Como alternativa, Feldmesser (1980) propõe que os padrões sejam derivados "de considerações políticas e econômicas". No contexto de sua proposta de tornar a competência mínima um direito a ser garantido pelo governo, isto traduz: "quantos alunos o Estado tem condições de reciclar e durante quanto tempo?". No contexto do ensino de primeiro grau no Brasil, podemos colocar a questão de outra maneira: "quantos alunos repetentes o sistema pode acomodar, e quantas evasões são aceitáveis?" ou, "quais os parâmetros de tolerância dos fluxos escolares?".

Dessa forma, a fixação de competências mínimas seriam determinada, em parte, pela análise quantitativa dos fluxos escolares. Pesquisas seriam realizadas para estimar os percentuais de reprovação que seriam decorrentes da fixação de determinados padrões. A partir dessas estimativas seriam criados modelos hipotéticos dos fluxos escolares que deles resultariam. Essas informações estariam disponíveis aos participantes do diálogo sobre a fixação de competências mínimas.

Um dos estudiosos mais sérios do assunto no Brasil, Laurence Wolff (1971), conclui que, no período 1962-1968, o número de anos escolares necessário para produzir um aluno de quarta série variava de 4,3, no Estado do Rio de Janeiro¹, a 15,7 no Acre. Isto é, o número de anos-aluno gasto, em média, era muito superior aos três anos que um aluno normalmente levaria para avançar da primeira à quarta série, sem repetência ou evasão. Medindo também a extensão escolar ("percentual de crianças em idade escolar nas escolas primárias"), Wolff demonstrou que "as escolas primárias brasileiras poderiam receber matrículas e educar todas as crianças em idade

(1) Estado da Guanabara na época da pesquisa.

escolar (com a exceção de algumas deficiências regionais), se todas entrassem com sete anos de idade, passassem nos exames finais e completassem o curso dentro de quatro anos”.

Quantas vagas seriam abertas se as taxas de repetência fossem reduzidas? Esta é uma questão bastante importante, levando-se em consideração a difícil situação financeira do ensino no país e a falta de vagas disponíveis. Lembramos que, em 1975, 23,7% das vagas na primeira série foram ocupadas por repetentes. Se tivesse sido possível reduzir esse percentual a 20%, teriam sido liberadas 264.598 vagas para novas matrículas. Se o percentual tivesse baixado a 10%, teria havido um total de 870.870 vagas adicionais disponíveis. Com 5% de repetentes, o número seria de 1.126.142. Se não houvesse nenhum repetente na primeira série, todas as 1.355.888 vagas ocupadas por eles teriam sido liberadas para novas matrículas ou para reduzir o número de alunos em salas superlotadas.

Evidentemente, este modelo simplifica bastante a realidade. Em primeiro lugar, em 1972, escolas de uma só sala de aula recebiam de 40 a 55% dos alunos em 9 Estados e sempre mais de 20% dos alunos em 20 Estados. Estes percentuais devem estar em declínio devido ao êxodo rural, mas ainda precisam ser levados em consideração. Supondo que o aluno que deixa de ser repetente da primeira série passa a ser aluno da segunda, na mesma sala e, na maioria das vezes, com a mesma professora, não podemos realmente falar de “liberação de uma vaga”. Em segundo lugar, se a maior parte da evasão é a dos reprovados, como foi constatado no Rio Grande do Sul (Baía, Rocha e Souza, s.d.), a diminuição da reprovação na primeira série iria aumentar ainda mais o número de matrículas na segunda série. Se, de fato, não existissem professores capacitados para satisfazer a maior demanda para o ensino de segunda série, provocada pela diminuição das taxas de reprovação e repetência na primeira série numa determinada localidade, criar-se-ia um novo problema para o sistema.

Levando em consideração as altas proporções de alunos em escolas primárias de um só mestre, ou de uma única sala de aula, a consultora Isabelle Deblé (1976), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, chegou à conclusão de que “na realidade, o atual sistema de ensino é totalmente incapaz de garantir um mínimo de 4 anos de escolaridade ao conjunto das crianças do país”. Seja como for, seria difícil negar a importância de uma melhoria substancial nos fluxos escolares. Para possibilitar tal melhoria, um dos primeiros requisitos é a diminuição das taxas de reprovação da primeira série.

O planejamento educacional quantitativo a nível de Ministério e Secretaria deveria manter uma relação íntima com a fixação de competências mínimas. Desta maneira, poderiam ser estabelecidas metas em forma de modelos de fluxo escolar desejado. Seriam estabelecidos parâmetros em termos dos mínimos aceitáveis de promoção de cada série. O nível de reprovação decorrente de cada nível de exigência seria estimulado através de testes-piloto dos testes de competências mínimas. O nível escolhido teria que ser coerente com o parâmetro estabelecido. Vamos supor, por exemplo, que fosse estabelecida como meta que no mínimo 90% dos alunos matriculados na primeira série no ano 1 fossem matriculados na segunda série no ano 2. Seriam permitidos, no máximo, 5% de repetência e 5% de evasão. Em decorrência, um teste de competências mínimas que reprovasse no máximo 7 ou 8% dos alunos teria que ser adotado.

CONCLUSÃO

É urgente reduzir drasticamente as taxas de reprovação nas escolas de primeiro grau, especialmente na primeira série. Entretanto, não podemos cair no engodo de querer eliminar toda avaliação somativa dos alunos. Através do diálogo, devem ser fixadas exigências mais tolerantes para aprovação, de preferência para aplicação em séries mais avançadas. Essas exigências devem ser padronizadas para reduzir as arbitrariedades e diferenças de padrões entre professores.

A testagem de competências mínimas foi apresentada como uma tecnologia para a padronização de exigências de aprovação. Mesmo reconhecendo as críticas radicais ao movimento

de Testagem de Competências Mínimas, na América do Norte, consideramos válida a transferência parcial da nova tecnologia de testagem para avaliação na realidade brasileira.

A adoção da testagem de competências mínimas poderia parecer uma volta à tradição do exame externo. Landsheere (1973) refere-se à observação de Passeron (1970) no sentido de que "os exames franceses mais prestigiosos não são tanto provas de conhecimento como de modas, ou melhor, exercícios no uso culto da linguagem". Testes de competências mínimas, ao contrário, seriam principalmente criados para o benefício dos estudantes de menor renda. Convém lembrar que não se destinam a exibir a erudição do examinador, nem a limitar o acesso do povo a uma cultura de elite. O sentido da presente proposta é utilizar testes de competências mínimas para aprovar um maior número de alunos, assegurando, ao mesmo tempo, que possuam certas competências consideradas mínimas. Uma decorrência desejável seria a adoção gradativa de sistemas de aprendizagem para o domínio, visando a aprovação nos testes de competências mínimas e, eventualmente, o desenvolvimento de outras habilidades a nível mais elevado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRASIAN, P. W. (1971) – The role of evaluation in mastery learning. In: Block, J.H. ed., *Mastery learning: theory and practice*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- ALTENBURG, H. (1977) – *Avanço progressivo e critérios absolutos na avaliação do rendimento*. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- BAIA, C. O. L.; Rocha, D. M. & Souza, V. F. (–) *Fluxo, evasão e repetência no ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação.
- BERGER, M. (1976) – *Educação e dependência*. Porto Alegre, DIFEL.
- BLOCK, J. H. ed. (1974) – *School, society and mastery learning*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, H. M. (1974) – The economic implications of mastery learning. In: Block, J. H. *School, society and mastery learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B. J. (ed) (1956) – *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*. New York, David McKay.
- BONBOIR, A. (1976) – *Como avaliar os alunos*. Seara Nova. Presses Universitaires de France e Empresa de Publicidade Seara Nova.
- BRANDÃO, Z. (1979) – Fracasso escolar e educação compensatória: considerações críticas. *Revista de Educação*. AEC 8(34): 19-22.
- COHEN, D. K. & HANEY, W. (1980) – Minimums, competency testing, and social policy. In: Jaeger, R., M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- DEBLÉ, I. (1976) – *Análise quantitativa do ensino fundamental no Brasil*. Brasília, Projeto de Planejamento de Recursos Humanos, Relatório Técnico nº 21, Ministério da Educação e Cultura.
- DEMO, P. (1979) – Política social e pesquisa educacional. In: *I Encontro técnico sobre a pesquisa educacional na área de ensino de 1º Grau*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- ECKLAND, B. K. (1980) – Sociodemographic implications of minimum competency testing. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- FELDMESSER, R. A. (1980) – Minimum competency as an individual right. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- GLASER, R. (1963) – Institutional technology and the measurement of learning outcomes. *American Psychologist* 19:519.

- HAMBLETON, R. K., *et alii.* (1978) – Criterion-referenced testing and measurement: review of technical issues and developments. *Review of Educational Research* 48 (1): 1-48.
- HAMBLETON, R. K. & EIGNOR, D. R. (1980) – Competency test development, validation and standard setting. In: Jaeger, R. R. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- HATHWAY, W. E. (1980) – A school district-developed, Rasch-based approach to minimum competency achievement testing. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- HEATH, R. W. (1980) – Reactions to Bruce Eckland's paper: "Sociodemographic implications of minimum testing". In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- IBGE. (1978) – *Anuário estatístico do Brasil – 1978*. Rio de Janeiro, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IMPARA, J. C. (1980) – Virginia's approach to minimum competency testing. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. R. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- JACKSON, G. B. (1975) – The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research* 45 (4): 613-636.
- JAEGER, R. M. & TITTLE, C. K. (eds). (1980) – *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- KIM, H. (1975) – Evaluation of the mastery learning project in Korea. *Studies in Educational Evaluation* 1(1): 13-22.
- KORDES, H. (1977) – Curriculum-evaluation concerning dependent societies: the contradictory experiment of ruralized primary education in Dahomey (Republic of Benin) and its evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 3 (2): 77-86.
- KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. & MASIA, B. B. (1964) – *Taxonomy of educational objectives: affective domain*. New York. David McKay.
- LANDSHEERE, G. de. (1973) – *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires, El Ateneo.
- LEVIN, H. M. (1974) – The economic implications of mastery learning, In: *School, Society and mastery learning*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- MATTOS, L. A. de. (–) *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Editora Aurora, sexta edição.
- MEC. (1979) – *Avanços progressivos*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino de 1º Grau.
- MEC – SEEC. (1978) – *Sinopse estatística do ensino de 1º grau – 1975, v. 2*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura.
- MOREIRA, J. Roberto. (–) *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, Globo.
- PASSERON, J. C. (1970) – Sociologie des examens. *Education et Gestion* (2): 6-16.
- PIÉRON, H. (1966) – *Ciências e técnica dos exames*. Lisboa, Morais.
- POPHAM, W. J. (1978) – *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- POPHAN, W. J. (1980) – Curriculum and minimum competency: a reaction to the remarks of H. S. Broudy. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan, 1980.
- POPHAM, W. J. (1975) – *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- RAMOS, A. G. (1967) – *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*, 2ª edição. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- ROCHA, D. M. (1972) – *Problemática do fluxo escolar através da evasão e da repetência: ensino do primeiro grau, Santa Maria – RS – Brasil*. Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria.
- SACHSENMEIER, P. (1978) – Basic education as the first stage of life-long education: aspects of a working concept for curriculum integration and educational development in third world countries. *International Review of Education* 24 (2): 153-166.

- SANGER, C. (1977) – *Project Impact: a progress report on Innotech Project Impact in the Philippines and Proyek Pamong in Indonesia*. Ottawa, International Development Research Center.
- SCHRADER, B. (1973) – O sistema escolar brasileiro como instituição. In Schrader. *A Oferta e procura educacional*. Porto Alegre, UFRS.
- SILVA, V. O. R. (1976) – *Atitude de professores de escolas oficiais de primeiro grau em face dos critérios de avaliação introduzidos pela Lei 5692/71*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- SPADY, W. G. (1980) – The concept and implications of competency – based education. In: Jaeger, R. M. & Tittle, C. K. (eds). *Minimum competency achievement testing: motives, models, measures and consequences*. Berkeley, McCutchan.
- STONE, J. H. (1976) – *A cost analysis of Project SACL: a teleducation project in Northeast Brazil*. Tese de doutoramento, The Florida State University College of Education, Tallahassee.
- WALKER, R. K. (1980) – Determinação da extensão de testes referenciados a critérios. *Educação e Seleção* 1 (2).
- WEREBE, M. J. G. (1963) – *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- WOLFF, L. (1971) – *The use of information for improvement of educational planning in Rio Grande do Sul, Brazil*. Tese de doutoramento, Harvard University, Cambridge.

