

PROBLEMAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (ASSESSMENT PROBLEMS IN SCHOOL LEARNING)

PE. BRENDAN COLEMAN Mc DONALD PH.D.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os problemas práticos que professores enfrentam nas salas de aula em suas tentativas de avaliar cientificamente a aprendizagem dos seus alunos. O trabalho mostra a dificuldade de avaliar a aprendizagem com precisão através de notas, letras ou até conceitos. Apresenta vários preconceitos encontrados em professores que interferem indevidamente no processo de avaliação da aprendizagem. O estudo sugere mais uso das avaliações: formativas, diagnósticas e informais. Apresenta as características de um bom teste que é justamente o instrumento usado pelos professores para avaliar a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem – Avaliação – Preconceitos – Testes.

ABSTRACT

This article is a reflection on the practical problems faced by teachers when they try to evaluate and measure scientifically the pupil's learning. The study shows how it is really impossible to represent this learning assessment with marks, numbers, letters and even certain concepts. It also presents a list of teacher's biases which unduly interfere with the assessment process. It recommends more use of Formative, Diagnostic and Informal assessment. The work also presents the characteristics of a good test or exam which is the instrument used by teachers in evaluating their students.

Key-words: Learning – Assessment – Bias – Tests.

O primeiro problema que o educador encontra em seus esforços para avaliar a aprendizagem do alu-

no, com os sistemas atualmente em vigor, é o fato que aprendizagem é algo que acontece no cérebro e, conseqüentemente, não pode ser observada diretamente. É através do desempenho do aluno que tentamos verificar até que ponto houve aprendizagem. CAMPOS colocou o problema assim:

Na realidade, ainda não se descobriu uma forma de observar diretamente a aprendizagem, pois observamos apenas as condições que antecedem o desempenho, depois o desempenho propriamente dito e, afinal, as conseqüências do desempenho. (7 .p.32)

E para complicar mais uma situação já difícil, aprendizagem e desempenho não são sinônimos. Um aluno, por exemplo, que estudou muito e realmente aprendeu uma determinada matéria, na prova, por motivos de nervosismo ou cansaço etc. pode ter um desempenho fraco, levando o professor a crer que a aprendizagem não foi adequada. O contrário também pode acontecer. Um aluno que não aprendeu a matéria, mas conseguiu colar de um colega, pode mostrar um desempenho perfeito!! Aprendizagem escolar, então, não pode ser avaliada diretamente e, uma avaliação indireta, com tantas variáveis envolvidas, corre o risco de ser imperfeito. Com isso em mente, quando se trata de avaliação escolar hoje em dia, há dois extremos a serem evitados. São justamente os fanáticos pela avaliação e aqueles, que vendo as enormes dificuldades ou impossibilidade de efetuar uma avaliação científica e precisa na aprendizagem escolar, querem abolir a avaliação escolar completamente.

Parece incrível, mas há pessoas, bem intencionadas acredito, que levantam suas vozes em favor de um ensino sem provas, testes ou exames, onde o aluno vai prosseguir com seus estudos, independentemente de qualquer forma de verificação da aprendizagem. Como qualquer ato que se pratique está sujeito à imperfeições, tais pessoas, indo muito além das equili-

bradas críticas oferecidas por peritos no assunto, como HOLT (23) e GLASSER (18), em relação a avaliação escolar, notam as deficiências dos tipos de medida do rendimento escolar e, ao invés de trabalhar no sentido de aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos de medida, preferem propor nas palavras de CARVALHO:

Um sistema de ensino isento de provas e exames, no qual o aluno, sem barreiras, prossiga na escola, e percorra currículos e programas independentemente dos resultados que foram alcançados. (8. p.341)

E HOFFMANN, com aquela clareza que lhe é peculiar afirma:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (22.p.17)

O raciocínio das pessoas que querem abolir a avaliação escolar é o seguinte: se não sabemos realmente medir corretamente e com precisão, para que medir?

Igualmente reprovável é a atitude de professores fanáticos pela medida. Professores que parecem nos mais interessados em avaliar e atribuir notas do que ensinar. É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações ou décimos de um ponto. Os instrumentos de medida para avaliar a aprendizagem escolar disponíveis até o momento simplesmente não são capazes de discriminar se aquelas frações, ou até o conjunto de provas ou testes aplicados durante o ano acadêmico, estabeleceu fielmente que este aluno que obteve a média cinco (5) dominou o essencial do programa e que aquele aluno que obteve quatro vírgula nove (4,9) não o dominou. No processo de avaliação da aprendizagem escolar é impossível medir com tanta precisão. Alguns anos atrás, o autor deste artigo, convidou três engenheiros formados para medir o comprimento de um auditório relativamente pequeno. Cada engenheiro recebeu uma fita métrica (todas as três sendo idênticas) para realizar a tarefa. Exigí grande precisão nas respostas. Na primeira tentativa os três engenheiros forneceram três respostas diferentes, admitindo que as diferenças eram mínimas. A mesma coisa aconteceu na segunda e terceira tentativas! Agora, se três engenheiros qualificados não conseguiram medir com a mesma precisão a distância entre dois pontos estáticos, imagine a dificuldade de medir aprendizagem com alta precisão, através do desempenho do alu-

no, com inúmeras variáveis entrando no processo! Alguns anos atrás, tinha dois colegas, professores do ensino médio e, na minha opinião, excelentes educadores. Ambos eram homens seríssimos, esforçados no cumprimento de seus deveres. Um era professor de português e o outro de história. Ambos tinham aproximadamente quinze anos de magistério na época. Os dois garantiram que tinham condições de medir a aprendizagem de seus alunos com um altíssimo grau de precisão. Resolveu-se testá-los. Os dois foram convidados para corrigir as provas de fim do ano dos alunos do terceiro ano do ensino médio, mas anotando as notas não na própria folha da prova, mas num caderno especial providenciado para a ocasião. Isto eles fizeram com sua costumeira seriedade. As provas ficaram com a supervisão do colégio, junto com as notas. Dois meses depois, sem aviso prévio, os dois foram convidados para corrigir as mesmas provas, usando exatamente os mesmos critérios. Como eles ficaram surpresos com os resultados! O professor de português tinha corrigido 42% de suas provas numa maneira diferente, e o professor de história 36% das suas, diferentemente! Embora as diferenças não fossem grandes, no primeiro caso, quatro alunos foram reprovados apesar de serem aprovados na primeira avaliação das provas e, no segundo caso, seis alunos foram aprovados apesar de serem reprovados a primeira vez. Em outras palavras, a revisão das provas fez a diferença entre aprovação e reprovação para dez alunos! Se algo assim pode acontecer com dois educadores competentes e zelosos, imagine o que acontece em nossas salas de aula com os inúmeros professores que são realmente leigos na área de avaliação da aprendizagem!

O autor deste artigo duvida seriamente que haja fundamento científico para o uso das atuais medidas de rendimento escolar, especialmente como são aplicados. É altamente questionável se a avaliação da aprendizagem escolar pode ser representada adequadamente com uma nota ou número numa escala de zero a dez ou cem pontos. Escrevendo sobre o uso de notas nos boletins escolares PINTO perguntou:

Quem fica informado de que? Os pais ou responsáveis pela educação, ao receberem um boletim de notas escolares, podem inferir seguramente o que? Que o aluno não dá para matemática, que o professor não conseguiu ensinar, que no dia da prova o aluno estava enfermo, irrequieto, perturbado e se saiu mal nas respostas?

Ao ler o seu boletim, o aluno é capaz de imaginar a quantas anda a sua aprendiza-

gem em qualquer matéria? Fica ele informado em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e a intensidade em que a aprendizagem se procedeu? (36. p. 49)

Concordo com PINTO plenamente. Uma classificação numa escala de dez ou cem pontos pode significar quase qualquer coisa. Vejamos, por exemplo, o caso de um aluno que, recebendo seu boletim, descobriu que tirou nota cinco (5) em matemática. Essa nota cinco (5) significa o que? Os pais ou responsáveis pela educação do aluno, ao receberem o boletim com esta nota cinco (5), podem inferir seguramente o que? Que o aluno é inteligente mas que não estudou durante o semestre? Ou o contrário, que o aluno é pouco inteligente com dificuldades na área da aprendizagem, mas através de um grande e persistente esforço conseguiu esta nota que realmente é uma conquista para ele? Que no dia da prova o aluno estava doente ou perturbado e não conseguiu se concentrar na prova e por isso saiu mal nas respostas? Que o professor não conseguiu ensinar a matemática bem e que a confusão na mente do aluno é devida a esta inabilidade do professor em ensinar? Que o professor corrigiu a prova com mais rigor do que é normal naquele dia? Que preconceitos por parte do professor influíram na avaliação da prova? Que as instruções sobre o tempo disponível, o número de perguntas a serem respondidas, o peso das perguntas etc. não foram bem entendidas pelo aluno e o resultado foi a nota cinco (5)? Ao ler o boletim, os pais ou o próprio aluno ficam informados em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e intensidade em que a aprendizagem se procedeu? De fato, aquela nota (5) pode representar qualquer coisa!

A nota de aprovação varia entre os estabelecimentos de ensino. Em alguns é cinco (5) em outros é seis (6) e em outros até sete (7). Alguns anos atrás, numa pesquisa realizada aqui em Fortaleza, o presente escritor visitou algumas escolas e alguns colégios do ensino básico e médio. Entre outras informações, procurou saber qual era a nota de aprovação naquele estabelecimento de ensino e porque esta nota foi escolhida? Das escolas visitadas nenhum diretor ou seu representante conseguiu oferecer uma explicação científica para adoção da nota exigida. Ouvimos respostas como: “encontrei no regimento interno”; “cinco é a metade da escala”; “somos exigentes e por isso escolhemos sete (7)” etc. Em outras palavras, esses estabelecimentos de ensino exigiram uma determinada nota numa escala de dez ou cem pontos para o aluno ser aprovado (ou reprovado!), mas não sabiam

justificar essa exigência cientificamente ou pedagogicamente. Há, então, alunos tirando a nota cinco (5) e sendo aprovados em alguns colégios e tirando cinco (5) numa mesma escala de pontos e sendo reprovados em outros colégios!

Muitos colégios e escolas usam o sistema alfabético. Este adota faixas igualando alunos de rendimento aproximado. Um exemplo comum seria assim: a letra A vai de 8,75 a 10,0; B de 6,00 a 8,74; C de 4,00 a 5,90; D de 2,00 a 3,90 e finalmente E de 0,00 a 1,90. Este sistema também não é satisfatório porque, além de ter os problemas ligados com a nota, já mencionados acima, também reprova por diferenças mínimas. Por exemplo, o aluno com nota seis (6,00) recebe a letra B, sendo assim aprovado, enquanto o aluno que recebe a nota cinco vírgula nove (5,90) recebe a letra C que indica normalmente a reprovação. A diferença entre os duas notas é um décimo e, como afirmei, não existem instrumentos que podem medir aprendizagem com tanto precisão. Além disso, o valor das letras varia de colégio em colégio, faltando assim, uniformidade de critério.

Há também a avaliação escolar através do conceito. Infelizmente os conceitos são freqüentemente baseados na famosa escala dos dez pontos com todos os problemas inerentes a elas. Quando são usados critérios científicos e psico-pedagógicos na avaliação da aprendizagem do aluno, esses resultados podem ser resumidos em conceitos positivos como: Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório e outros semelhantes. Conceitos positivos como esses são aceitáveis quando são fundamentados em critérios com sua eficiência e cientificidade comprovados. Porém, em hipótese nenhuma podemos aceitar conceitos de cunho condenatório ou julgatório. Conceitos como Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Aprendizagem Insuficiente, Aprendizagem Deficiente etc. são claramente condenatórios, provocando bastante constrangimento na pessoa do aluno. Além de ser altamente prejudicial ao autoconceito do aluno que se sente ameaçado e depreciado com as conotações deste tipo de conceito. Escrevendo sobre estes tipos de conceitos PINTO afirma:

São nitidamente condenatórios, vexatórios, estigmatizantes, ligados a uma conotação moral de “preguiçoso, mau estudante, relápsa, aluno-problema”. (36. p.47)

E escrevendo sobre o conceito “Regular”, um dos conceitos mais usados pelos professores do ensino fundamental e médio, o mesmo autor afirma:

Ele significa: comum, vulgar, hesitante, superficial; o que o aluno sabe não é bastante, não é o essencial, não importa muito e há sempre a ameaça de ser julgado insuficiente, à medida que o ensino se vai tornando mais complexo. (36.p.47)

Realmente o conceito “Regular” é um que o aluno brioso e esforçado dificilmente aceita. Danifica a auto-imagem do aluno com os conseqüentes prejuízos psicológicos e, sobretudo, não diz claramente ou com precisão como o aluno anda em sua aprendizagem.

Por que professores têm que comparar alunos com seus colegas de turma, ou as notas de um aluno com a média, moda ou mediana da turma? POPHAM chama nossa atenção a uma distinção de grande importância para professores tentando avaliar a aprendizagem dos seus alunos. É aquela que se faz entre os enfoques mais clássicos de medida com *referência a normas* e os recentemente enfatizados com *referência a critérios*. Segundo POPHAM:

Os instrumentos de medida com referência a normas são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a outros indivíduos medidos pelo mesmo instrumento... Os instrumentos de medida com referência a critério são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum critério, isto é, algum padrão de desempenho. (37.p.41)

Segundo este último autor os testes de rendimento e de aptidão, nos quais os educadores têm-se apoiado durante décadas, são exemplos de testes com referência a normas porque seus objetivos são os de revelar de que forma os escores de uma pessoa se relacionam com o desempenho de algum grupo normativo (daí, o nome “com referência a normas”). Um exemplo de teste com relação a critério seria o Teste para Seleção de salva-vidas, pelo qual se está interessado em saber se as habilidades de um nadador salva-vidas atingem um nível específico de competência, sem levar em consideração que outros tenham atingido o mesmo nível de proficiência. Em nossas salas de aulas freqüentemente encontramos medidas com referência a normas sendo usadas. Um aluno é comparado com o melhor aluno da turma ou a média da turma etc. O autor deste artigo acredito que não há motivos pedagógicos ou psicológicos na avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula para se usar medidas com referência a normas. O correto é usar medidas com referência a critérios, deixando o aluno

seguir seu próprio ritmo de aprendizagem. Não negamos que há certas situações em que os professores têm necessidade de usar testes com referência a normas. Sempre que for necessário selecionar apenas alguns alunos para determinada oportunidade educacional (por exemplo, no case de um número de vagas limitadas num colégio ou universidade etc.) será importante saber como os alunos ou candidatos se comparam entre si. Quais os mais qualificados para admissão. Mas será que é tão importante saber disso numa sala de aula? A que finalidade importante essa informação serve? Na correção de provas o professor não deve ser influenciado pela atuação de outros alunos com a mesma prova.

Entre as várias definições da avaliação da aprendizagem encontradas nos manuais podemos citar aquela de LUCKESI:

Avaliação é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (26.p.33)

Analisando essa definição o referido autor afirmou que a prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. O professor em sala de aula deve comparar o aluno com seu próprio passado em termos de aprendizagem e nunca com relação aos outros. Comparar um aluno com dificuldades em aprendizagem com o melhor aluno da turma é causar este primeiro cair num desespero.

Preconceitos por parte do professor também influenciam negativamente no processo de avaliação da aprendizagem escolar. Este é um ponto bastante delicado porque ninguém quer ser chamado de preconceituoso, muito menos professores na área de sua atuação profissional. Mas é realmente surpreendente o número de preconceitos que um professor pode adquirir inconscientemente e que interferem indevidamente no processo de avaliação escolar. Podemos citar como exemplos alguns dos preconceitos mais comuns encontrados em professores: a) preconceito de comportamento, onde o aluno bem comportado é preferido ao aluno mal comportado e conseqüentemente tira uma nota maior, o professor sendo parcial neste caso; b) preconceito de raça, onde um professor que tem preferência para alunos da raça branca corrige com mais rigor as provas de alunos de pele escura (ou vice versa); c) preconceito de estética, onde o professor é influenciado, num trabalho de pouco valor, pela ordem, limpeza, estética ou pelo de ser datilografado ou feito no computador. Aqui a nota foi dada pela es-

tética do trabalho e não por causa do teor do exercício; d) preconceito caligráfico, onde o professor é influenciado demasiadamente pela beleza da letra do aluno, prejudicando o aluno que tem letra ruim em termos de nota; e) preconceito de cansaço, onde o professor, por causa do cansaço, dá notas mais generosas às provas corrigidas no início das correções do que às provas corrigidas horas mais tarde no fim das correções; f) conhecimento pessoal do aluno, onde o professor está corrigindo a prova de um parente, amigo ou namorado e, por causa da amizade ou parentesco, dando uma nota não merecida; g) expectativas do professor, onde um aluno excelente com um histórico escolar exemplar faz uma prova ruim, as expectativas do professor junto com sua simpatia pelo aluno aumenta a nota realmente não merecida neste caso; h) preconceito religioso, onde a prova do aluno, que tem uma religião diferente da religião do professor, é corrigida com mais rigor por causa deste fator; i) preconceito político, onde a prova do aluno é corrigida com mais rigor por ele ou seus parentes pertencem a um partido político diferente do partido político do professor. Finalmente precisamos mencionar o professor vingativo que se desentendeu com um aluno durante o semestre e desconta essa briga baixando a nota do aluno injustamente.

Nos últimos anos muitos novos livros sobre motivação e sua importância na sala de aula foram publicados. Acredito que haverá muito mais estudos sobre motivação e seus efeitos no início do terceiro milênio. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que o própria avaliação escolar em si pode ser uma fonte de motivação. Ficou comprovado, por FELDMESSER (13.p.64) nos Estados Unidos, que o aluno cujo desempenho é comparado com seu próprio desempenho anterior é mais motivado em termos de aprendizagem do que seu colega cujo desempenho é comparado com seus colegas de turma, especialmente os melhores da turma. Quando um aluno com dificuldades em sua aprendizagem é comparado com o melhor aluno da turma, frequentemente o primeiro fica desanimado e desmotivado. Porém, se um conceito ou nota é para motivar, então um alto conceito ou nota nunca deve ser garantido, mas sempre possível, e um baixo conceito ou nota nunca deve ser inevitável, mas, mais uma vez, sempre possível. Aqui no Nordeste muitos professores “bonzinhos e compreensíveis” somente dão notas altas? E quantos professores “durões e incompreensíveis” somente dão notas baixas? Essas duas categorias de professores realmente não entendem como se aproveitar da motivação intrinsecamente contida na própria avaliação escolar.

Outro problema seríssimo na avaliação escolar e, infelizmente, bastante freqüente, é quando a avaliação é usada como ameaça para controlar uma sala de aula indisciplinada ou para obrigar um aluno a estudar. Muitos leitores deste artigo vão lembrar cenas como esta: numa sala de aula tumultuada o professor grita “prestem bem atenção, porque o que estou fazendo agora vai cair na próxima prova” ou “vou baixar dois pontos nas provas dos alunos falando”! O resultado da ameaça pode ser um silêncio sepulcral e um imediato melhoramento no comportamento dos alunos, mas a função da avaliação foi totalmente deturpada. O professor tem que ser, por força de sua missão, uma figura querida, aceita e amada. Ameaçando alunos com uma prova difícil ou, pior ainda, prometendo rebaixar a nota, além de abusar seriamente de função da avaliação, apresenta a figura dum professor hostil, oponente e inimigo, que pouco entende de avaliação ou de psicologia escolar. É realmente triste ver a avaliação escolar sendo apresentada como um controle disciplinar, em lugar de ser uma apreciação acadêmica de um processo que consiste em fazer determinações qualitativas.

Considero sério o pouco (ou nenhum) uso da avaliação formativa e da avaliação diagnóstica dentro da sala de aula hoje em dia. Todos os professores são obrigados a usar a avaliação somativa, mas pouquíssimos usam a avaliação formativa e diagnóstica. A avaliação formativa, no sentido que estamos usando aqui, não tem como seu objetivo dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros dentro do andamento do próprio processo da aprendizagem. Estas dificuldades podem aparecer nos objetivos, no conteúdo e nos pré-requisitos, na metodologia ou nas estratégias, nos recursos humanos ou nos materiais, ou até na própria avaliação. É um “feedback” necessário para diagnosticar falhas no processo ensino-aprendizagem. BLOOM, HASTINGS e MADDAUS afirmam:

Consideramos a avaliação formativa útil não só na elaboração do programa, mas também no ensino e na aprendizagem. A nosso ver, avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos. (3.p.130)

Avaliação diagnóstica segundo os três já citados autores:

...requer a valorização, a determinação, a descrição e a classificação de algum aspecto

do comportamento do aluno. No entanto, os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui. (3.p.97)

Só posso lamentar o pouco uso da avaliação diagnóstica, aqui no Nordeste, antes do início dos cursos ou do período de instrução. Convém lembrar que, às vezes, o professor vai precisar da ajuda do orientador educacional ou do psicólogo educacional quando se trata de avaliação diagnóstica. A ausência desta forma de avaliação na sala de aula prejudica muitos alunos que têm dificuldades com a aprendizagem.

Outro defeito na avaliação contemporânea é o pouco ou não uso da avaliação informal, de uma maneira adequada, como suplemento à avaliação formal. A avaliação informal ou não planejada, como é chamada às vezes, abrange aspectos da aprendizagem como seriedade no estudo, trabalhos escolares muito bem feitos, evidente entusiasmo pelo estudo, interesse no estudo fora do comum, freqüente uso da biblioteca, dedicação, a expressão facial e tom de voz do aluno, uma mão freqüentemente levantada rapidamente onde é óbvio que o aluno sabe a resposta etc. O contrário desses itens, obviamente, devem ser levados em consideração. Apesar de sua espontaneidade a avaliação informal oferece possibilidades de ser captada e colocada em ordem e é, realmente, parte de uma avaliação formativo dentro do processo da aprendizagem. Além dos exemplos já citados um bom professor pode observar seus estudantes para descobrir certos hábitos e espécies de aptidões operacionais. É claro que a entrevista pode ser usada para detectar nos estudantes mudanças de atitudes, interesses, opiniões e pontos de vista etc. Um breve olhar na ficha do aluno na biblioteca indicará, através dos livros retirados, muito sobre seus interesses e empenho nos trabalhos escolares. Estas observações do professor anotadas sistematicamente numa atividade complementar, podem ser altamente úteis no processo da avaliação da aprendizagem. É lamentável que avaliação informal é tão pouco usada.

Outra área problemática na avaliação escolar é a elaboração e a qualidade dos objetivos educacionais. Refere-se aqui tanto aos objetivos gerais quanto aos objetivos específicos. É absolutamente vital lembrar que todos os objetivos importantes devem reunir condições para serem medidas em termos de avaliação. Hoje é comum encontrar belos planos de cursos,

cujos objetivos não podem, ou dificilmente podem ser medidos. Segundo VIANNA:

Todos os objetivos importantes podem ser mensurados. A afirmação que todos os objetivos podem ser mensurados não significa que sejam de fácil mensuração e que esta se faça exclusivamente através de testes de papel e lápis. (48. p.18)

Porém, devido a má elaboração de objetivos, muitos professores não sabem no final do semestre ou ano letivo se os mesmos foram atingidos totalmente, parcialmente ou não foram atingidos.

Entre os problemas mais sérios na avaliação da aprendizagem escolar encontra-se a elaboração não científica dos testes e provas que são justamente os instrumentos usados para efetuar a avaliação. São cinco as características de um bom teste. O teste é bom: (i) pela sua validade – medindo o que realmente diz que mede; (ii) pela sua fidedignidade – o teste quando repetido apresenta uma alta correlação consigo mesmo nos resultados apurados; (iii) pela sua objetividade – só pode haver uma resposta certa; (iv) pela precisão e sensibilidade – no escalonamento das dificuldades, no teste mostrando o grau de aproveitamento de cada aluno (Banco de testes); (v) pela sua exequibilidade – deve ser fácil elaborar, responder e corrigir.

Segundo VIANNA:

A validade e a fidedignidade são consideradas requisitos básicos do teste. Somente quando essas características estão presentes é possível considerar o teste um instrumento hábil para fins de verificação e avaliação. A validade de conteúdo, estabelecida a partir de um universo de conhecimentos e comportamentos, que se supõe o examinando de ter adquirido após a sua experiência educacional, é o mais importante dos tipos de validade a “introduzir-se” num teste de desempenho escolar. Uma redução da área examinada, como freqüentemente ocorre nas provas de resposta livre, afeta de modo sensível a representatividade do conteúdo e dos comportamentos a verificar, ao mesmo tempo que aumenta a influência do fator de sorte, pela inclusão acidental de algumas áreas de conhecimento. (48.p.21)

E escrevendo sobre o problema de fidedignidade o mesmo autor afirma:

É notório que diferentes julgadores (professores), por motivos vários – efeito de halo, diversidade de padrões de julgamento, ausência de uma chave de correção, cansaço físico e mental etc. – ao corrigirem uma mesma prova, costumam atribuir os mais diferentes graus ao trabalho. O mesmo fenômeno ocorre com um único examinador, quando, após certo lapso de tempo, volta a corrigir uma única prova. (48. p.21)

O presente escritor encontra muitos testes e provas elaborados de uma maneira não científica. Houve testes com matéria não ensinada (segundo os alunos) incluída e testes com matéria ensinada não incluída. Os fatores mais comuns aqui em Fortaleza que contribuem para invalidar testes são: a) direções nebulosas (o aluno não sabe quantas perguntas é obrigada a responder, quanto tempo tem para fazer a prova, o valor de cada pergunta etc.); b) nível demasiadamente alto ou baixo para o aluno; c) ambigüidade nas perguntas; d) uma amostra do conteúdo que é pequena demais; e) linguagem complicada demais para o aluno; f) o professor dando dicas antes da prova de tal maneira que os alunos já sabem de antemão, pelos menos em termos gerais, o conteúdo da prova; g) o fator de sorte (o aluno estudou pouco mas este pouco caiu na prova); h) a cola; i) perguntas tipo múltipla escolha (é quase impossível evitar os alunos colando com este tipo de pergunta) etc.

Antes de passar para frente acreditamos que seria oportuno uma breve palavra sobre o problema da validade dos testes. Poucos professores sabem que há graus de validade. Um teste não é simplesmente válido ou inválido. Por exemplo, um teste de matemática pode ter um alto grau de validade para indicar capacidade computacional, um baixo grau de validade para detectar raciocínio em aritmética, e um grau moderado de validade para indicar a capacidade do aluno ser futuramente um bom matemático. Numa frase: validade significa que o teste realmente mediu o que afirmou que iria medir. Com tantos problemas envolvidos na elaboração dos instrumentos que os professores usam para medir a aprendizagem, estamos convictos que muitas avaliações são inválidas ou nulas, não medindo a aprendizagem do aluno cientificamente.

Sugerimos que os professores adotem testes padronizados elaborados por institutos especializados. Estes testes devem garantir uma amostragem melhor, do conteúdo, evitam perguntas e respostas imprecisas, e o aluno não precisa ficar preocupado com a letra legível, redação, estilo etc. Além de maior

objetividade, são mais fáceis de corrigir. O teste padronizado garante uma avaliação escolar mais precisa e científica. É realmente lamentável que testes padronizados não sejam usados com mais frequência. Há, à disponibilidade do professor muitos tipos diferentes de testes, mas que raramente são aproveitados. No mesmo teste podemos incluir itens de diversos tipos tais como: a) itens de alternativas; b) itens de conjugados; c) itens de múltipla escolha (modificando os números e seqüências das perguntas); d) itens de seriação (colocar fatos caóticos numa seqüência lógica ou cronológica); e) itens de cancelamento (eliminar o estranho do grupo); f) itens de recomposição; g) itens de verdadeiro ou falso; h) itens de correção de gramática; i) itens de preenchimento de lacunas; j) itens na forma de questionário informativo; k) itens de conjugados (duas colunas paralelas com séries a serem correspondidos); l) itens de análise de assunto específico etc.

Antes de terminar este breve artigo sobre a avaliação da aprendizagem acreditamos que é conveniente dizer uma palavra sobre a importância da avaliação de programas e currículos nesta área. É vital controlar os resultados dos programas de ensino, se nós queremos manter a qualidade e a eficiência do ensino-aprendizagem em nossos estabelecimentos de ensino. Frequentemente os programas alcançam somente uma parte de seus objetivos originais e, outros resultados, não incluídos inicialmente como objetivos são alcançados. Isto não deve ser interpretado como ineficiência por parte dos programadores, mas visto como uma contingência natural de sistemas organizacionais abertos, nos quais os “inputs”, quando bem considerados, podem levar, através da correta operacionalização, a um “ir além”, redundando em produtividade maior do que a inicialmente esperada segundo MARQUES (28.p.66) nos diz. A avaliação pode mostrar também, de vez em quando, que os objetivos eram ambiciosos demais, algo importante a guardar em mente.

Avaliação na sala de aula é também usada para avaliar a coerência entre fins, objetivos, conteúdo e experiências de aprendizagem, segundo SPERB (45. p.68). E a organização de experiências de aprendizagem é uma das principais preocupações de todos os responsáveis por currículos educacionais. Se o currículo é mal elaborado, com problemas na área de coerência entre fins, objetivos, conteúdos etc., evidentemente isso vai refletir na avaliação escolar do próprio aluno. Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor tem que indicar os instrumentos que utilizará e o sistema de avaliação que adotará

no seu plano de curso. Dentro deste último, haverá o plano de unidade, que se caracteriza, principalmente, pelo relacionamento que objetivos e meios empregados para seu alcance, mantêm como o foco ou tema central da unidade. A natureza dos temas ou unidades, dentro de um curso, determinam as relações que se destacam e aquelas que se desvanecem. Sua natureza determina o alcance do estudo. A menos que os temas representem uma boa amostra do conteúdo o estudo será sumamente limitado. A eleição dos temas determina também as possíveis maneiras de organizar o conteúdo e as experiências de aprendizagem, segundo TABA (46.p. 407) nos diz. De qualquer forma, o mero fato de que estamos conscientes de alguns dos problemas envolvendo avaliação escolar já é em si um grande passo para a frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo, Lúmem, 1996.
- BICUDO, M.A & SILVA Jr., C.A *Formação do Educador e Avaliação*.
- BLOOM, B. et alii. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo, Editora Pioneira, 1983.
- BORDENAVE, J.D. *Como Avaliar a Aprendizagem*. In: *Estratégias do Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Vozes, 7a.Ed., 1985.
- BRADFIELD, J.M. & MOREDOCK, H.S. *Medidas e testes em Educação*, São Paulo, Fundo da Cultura, 1967.
- BRITO, M.S.T. *Avaliação da aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino*. In: *Ensino e Seleção*. (9): 17-26, 1984.
- CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 24a. Ed., 1996.
- CARVALHO, I. M. *O Processo Didático*. Rio de Janeiro, FGV, 2a. Ed. 1978.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 2a. Ed., São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. *Avaliação sobre o olhar propedêutico*. São Paulo, Papyrus, 1996.
- _____. *Mitologia da Avaliação*. São Paulo, Autores Associados, 1999.
- DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo, EPU, 1989.
- FELDMESSER, R. A *The Positive Function of Grades*. In: *Readings in Measurement, Evaluation and Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- FLANDERS, N.A *Analyzing Teaching Behavior*. Mass. Addison-Wesley, 1970.
- GATTI, B. *Avaliação em Sala de Aula*. São Paulo, CENEP, 1977.
- GIMENO, J.S. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri, Ediciones Morata, 1988.
- GIORDANI, A. M.M. et alii. *Repensando a avaliação do processo ensino-aprendizagem*. In: *AMAE Educando*, belo Horizonte, 20(189): 2-6, ago., 1987.
- GLASSER, W. *Schools without failure*. New York, harper & Row, 1969.
- GOLDBERG, M.A & SOUZA, C.P de. *A Prática da Avaliação*. São Paulo, Cortez, 1979.
- GRONLUND, N.E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo, EPU, 1974.
- HAYDT, R.C. *Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliação – Mito & Desafio*. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1991.
- HOLT, J. *How Children Fail*. New York, Pitman, 1968.
- KENSKI, V.M. *Avaliação da Aprendizagem*. In: *VEIGA, I.P. et alii., Repensando a Didática*. Campinas, Papyrus, 1988.
- LIMA, A. O. *Avaliação Escolar – Julgamento X Construção*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola ?* In: *CUNHA, M. C. et alii (Org.), A construção do projeto de ensino e a avaliação*, São Paulo, FDE (Série Idéias: n.8), 1990.
- MARQUES, J. *Paradigma para Análise do Ensino*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- Mc DONALD, B.C. *Avaliação escolar: Problemas e Perspectivas*. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1985.
- MEDIANO, Z.D. *Módulos instrucionais para Medidas e Avaliação em Educação*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2a.Ed., 1977.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola fundamental*. In: *Educação e Seleção*, São Paulo, FCC, (16):11-20, jul.-dez., 1987
- MISHNE, J.M. *A Curva da Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- OLIVEIRA, V.B. & BOSSA, N. *A Avaliação Psicopedagógica da criança de Zero a Seis Anos*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A Queroiz, 1991.
- PERRENOUD, P. *Avaliação*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- PINTO, L.C. *Psicologia em Novos Temas*. Rio de Janeiro, SEPA, 1978.

- POPHAM, W.J. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre, Globo, 1976.
- _____. *Manual de Avaliação*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- RABELO, E.H., *Avaliação: Novos Tempos Novas Práticas*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- _____. *Avaliação Escolar em busca de sua compreensão*. Editora Brasiliense, 1998.
- SAUL, A M. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo, Cortez, 1988.
- SANT'ANA, I.M. *Por que Avaliar, Como Avaliar*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 18a. Ed., 1987.
- SILVA, C.S. *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- SPERB, D.C. *Problemas gerais de currículo*. Porto Alegre, Globo, 1976.
- TABA, H. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TURRA, C.M.G. et alii. *Planejamento do ensino e avaliação*. Porto Alegre, PUC-EMMA, 4a.Ed., 1975.
- VIANNA, H.M. *Testes em Educação*. São Paulo, IBRASA, 1978.
- VASCONCELOS, C.S. *Avaliação – Concepção Dialética – Libertadora do Processo da Avaliação Escolar*. São Paulo, Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 3a. ed., 1993.
- _____. *Avaliação Escolar, -perversão dos direitos humanos*. Brasília, Revista da Educação AEC, Ano 19, nº. 77, 1990.