

6 PROBLEMAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Brendan Coleman Mc Donald¹

Quando se trata de avaliação escolar hoje em dia, há dois extremos a serem evitados. São justamente os fanáticos pela avaliação e aqueles que querem abolir avaliação escolar completamente.

Incrível como parece, há pessoas bem intencionadas, acreditamos, que levantam suas vozes em favor de um ensino sem provas ou exames, onde o aluno vai prosseguir com seus estudos, independentemente dos resultados obtidos. Como qualquer ato que se pratique está sujeito a imperfeições, tais pessoas, indo muito além das críticas oferecidas por peritos no assunto como Holt,¹ Glasser² e Hoffman³ em relação à 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 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

¹ O autor é Licenciado em Filosofia Pura, Letras Modernas e Pedagogia. É Especializado em Administração, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Mestre em Educação e Doutor (Ph.D.) em Educação. Mestre em Psicologia e Doutor (Ph.D.) em Psicologia.

alcançados^{3,4}. O raciocínio aqui é o seguinte: se não sabemos realmente medir corretamente, para que medir?

Igualmente condenável são os professores fanáticos pela medida. Professores que são mais interessados em verificar do que ensinar. É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações de grau, como se nossos instrumentos de medida fossem capazes de discriminar aquelas frações, ou o conjunto de provas aplicado durante o ano estabeleceu fielmente que este aluno dominou o essencial do programa se obteve a média 5 (cinco) e não dominou, se a média obtida foi 4,9 (quatro vírgula nove). No processo da aprendizagem é impossível medir com tanta precisão. Alguns anos atrás este autor e alguns colegas convidaram três engenheiros formados para medir o comprimento numa sala de aula. Cada engenheiro recebeu uma fita métrica (todas as três idênticas) para realizar a tarefa. Exigimos grande precisão nas respostas. Na primeira tentativa os três engenheiros nos forneceram três respostas diferentes, admitindo que as diferenças eram mínimas. A mesma coisa aconteceu na segunda e terceira tentativas! Agora, se é tão difícil medir com grande precisão a distância entre dois pontos estáticos, imagine como é difícil medir com precisão exatamente onde o aluno anda no seu processo de aprendizagem!

Em 1978, este autor tinha dois colegas, professores de segundo grau. Ambos eram homens seríssimos, esforçados no cumprimento de seus deveres. Um era professor de português e o outro de história. Os dois garantiam que tinham condições de medir a aprendizagem de seus alunos com altíssimo grau de precisão. Foi resolvido testá-los. Os dois foram convidados para corrigir suas provas de fim de ano, 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, 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 duma 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 a primeira vez, 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!

Hoje em dia, talvez mais do que em qualquer época, os educadores têm voltado a sua atenção para realização individual.

Estão cada vez mais preocupados com o fato de que cada indivíduo deveria atingir o máximo possível de sua capacidade, qualquer que esta possa ser. O interesse profissional na realização, em termos de capacidade, tem sido confrontado com um interesse leigo na realização, não em termos de capacidade, mas da comparação de um estudante com o outro. Isto tem se manifestado por uma preocupação com notas, lugares e classificações em percentis.⁵

Este autor duvida que haja fundamento científico para uso das atuais medidas de rendimento escolar como são aplicadas.

Alguns estabelecimentos de ensino adotam sistemas numéricos, outros preferem critérios menos rígidos, como o de letras ou conceitos. Nestes estabelecimentos de ensino, os regimentos internos costumam estabelecer o sistema de avaliação do rendimento escolar, os graus de aprovação, assim como as aproximações de notas que são permitidas. Pode ser, embora este autor duvide que os sistemas numéricos sejam mais precisos, mas não há dúvida de que criam situações bastante delicadas, quando os professores reprovam por frações de ponto. Dificilmente os alunos aceitam essa reprovação por diferenças freqüentemente insignificantes.

O uso da escala de dez pontos para fins de avaliação pode ser questionado seriamente. Uma classificação nesta escala pode

significar quase qualquer coisa. Por exemplo, no caso de um aluno tirar uma nota cinco no seu boletim, quando a nota seis é exigida para aprovação, essa nota cinco significa o quê? Os pais ou responsáveis pela educação, ao receberem um boletim com esta nota cinco, podem inferir seguramente o quê? Que o aluno não dá para matemática? Que o aluno é inteligente mas que não estudou? Que o aluno é de pouca inteligência e capacidade, mas, apesar de um grande e sustentado esforço, somente conseguiu esta nota? Que no dia da prova o aluno estava enfermo, irrequieto e perturbado e se saiu mal nas respostas? Que o professor não conseguiu ensinar? Que o professor corrigiu a prova com mais rigor do que é normal naquele dia? Ao ler o seu boletim, o aluno é capaz de imaginar a quantas anda sua aprendizagem em qualquer matéria? Fica ele informado em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e intensidade em que a aprendizagem se procedeu?

Segundo o Dr. Pinto,⁶ alguns tentam esconder uma justificativa para notas e reprovações, argumentando com o histórico escolar e a tendência, no Brasil moderno, à sua utilização nas seleções e concursos para o emprego. Convenhamos que só uma crença preconceituosa no determinismo e uma ignorância ingênua, quanto ao processo de desenvolvimento da aprendizagem humana, pode fundamentar

semelhante tendência burocrática. Aliás, nem os boletins do 1º Grau nem do 2º Grau servem a essa finalidade. E os que servem para isso, igualmente serviriam, se usássemos outras escalas que não as atuais.

Muitos colégios e escolas usam o sistema alfabético. Esse adota faixas igualando alunos de rendimento aproximado. Um exemplo comum seria assim: a letra A vai de 8,75 a 10,00; 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 reprova por diferenças mínimas. Por exemplo, o aluno com nota 6,00 recebe a letra B, sendo assim aprovado, enquanto o aluno que recebe a nota 5,90 recebe a letra C que indica normalmente a reprovação. A diferença entre duas notas é de um décimo. Pode ser afirmado também que o uso do sistema alfabético envolve problemas de uma natureza prática. No caso em que o aluno é obrigado a transferir-se de uma escola para outra, a secretaria desta última criará dificuldades, exigindo explicações do critério e, até freqüentemente, pedindo sua conversão numérica. No sistema alfabético falta uniformidade de critério.

Há também avaliação através do conceito. Infelizmente os conceitos são freqüentemente baseados na famosa escala dos dez pontos com todos os problemas inerentes nessa. Conceitos positivos como Excelente, Muito Bom, Bom ou Satisfatório são

facilmente aceitáveis. Porém, em hipótese nenhuma podemos aceitar conceitos de cunho condenatório ou julgatório. Conceitos como Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Insuficiente, Deficiente ou (a jóia da minha coleção) Insuportável, são nitidamente condenatórios e estigmatizantes, provocando bastante constrangimento na pessoa do aluno. Além disso é prejudicial ao autoconceito do aluno que sente-se ameaçado e depreciado com as conotações deste tipo de conceito.

O conceito Regular também não é aceitável, porque nas palavras do Prof. Pinto⁷ 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”. Lamentavelmente foi descoberto, numa pesquisa realizada aqui em Fortaleza cinco anos atrás, que o conceito “Regular” é um que os professores facilmente atribuem ao aluno. E é um conceito que o aluno brioso e esforçado dificilmente aceita. E mais uma vez é muito negativo para auto-imagem do aluno e tudo isso implica psicologicamente. Também não diz onde exatamente o aluno anda no seu processo de aprendizagem.

Por que nós professores temos que comparar o aluno com seus colegas de turma, ou as notas do aluno com a média, a moda ou a mediana de sua turma? É uma prática freqüentemente hostil

e odiosa. Popham⁸ chama nossa atenção a uma distinção de grande importância para avaliadores educacionais. É aquela que se faz entre os enfoques mais clássicos de medida com *referência a normas* e os recentemente enfatizados com *referência a critério*. Como nós sabemos, 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 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”).

Agora, 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. Talvez um bom exemplo de teste com relação a critério seria o Teste para seleção de Salvavidas, pelo qual se está interessado em saber se as habilidades de um nadador salvavidas atingem um nível específico de competência, sem levar em consideração que outros tenham atingido o mesmo nível de proficiência. Não nego 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, um número de vagas limitadas no colégio ou na universidade) será importante saber como os alunos ou candidatos comparam entre si. Quais os mais qualificados para admissão. Numa palavra, sempre que precisamos saber quem é o melhor ou o pior, as medidas com referências a normas são necessárias. Mas será que é tão importante saber disso numa sala de aula? A que finalidade importante esta informação serve? Também segundo vários peritos no assunto, para a maior parte dos objetivos da avaliação educacional as medidas com referência a normas são inadequadas.

A importância deste ponto não pode deixar de ser valorizada, porque muitas pessoas que se envolvem na condução de avaliações educacionais erradamente se apóiam em instrumentos de medida cuja forma de planejamento e de aperfeiçoamento lhes fornecerão informações inapropriadas aos objetivos de avaliação. Vejamos por quê.

Uma causa de inadequação de medidas com referência a normas é que elas *devem produzir escores variantes*. Se a variabilidade não estiver presente nas respostas daqueles que se submetem ao teste, então aquelas respostas não podem ser contrastadas. E convém lembrar que o *propósito* de testes com referência a normas é permitir comparação entre pessoas. Daí a

maior motivação para a construção e revisão de testes com referência a normas ser a produção de variabilidade. Especialistas em ensino freqüentemente estão trabalhando na direção oposta. O bom professor gostaria que todos os seus alunos evidenciassem um determinado nível de excelência. É claro que haverá diferença entre alunos,mas, com respeito aos objetivos fundamentais em vamos dizer leitura, pode-se esperar que todos atinjam 100% de competência. Em outras palavras, o avaliador educacional deve estar interessado em quantos alunos podem atingir um objetivo educacional e não da forma pela qual esses alunos podem ser comparados uns com os outros. Quando o professor está usando avaliação com referência a critério, ele pode comparar o desempenho do aluno com o desempenho deste no passado. Experiências realizadas na Universidade de Michigan recentemente sugerem que o aluno fraco responda melhor a este tipo de avaliação do que o tipo com referência a normas.

Outro problema que a gente encontra é a variação da nota para aprovação nos vários colégios. Em alguns colégios a nota de aprovação é seis, em outros é cinco, em outros ainda é quatro e às vezes, mais raramente é sete. Qual é o critério adotado nos vários colégios para escolher esta nota de aprovação? Alguns anos atrás, este conferencista visitou vários estabelecimentos de ensino aqui na cidade de Fortaleza e perguntou aos diretores como eles

tinham chegado à nota de aprovação usada nos seus colégios? Incrível que pareça, nenhum dos diretores questionados pôde oferecer uma explicação científica. Ouvimos respostas como: “Estava sendo usada aqui quando cheguei”, ou “A maioria dos colégios adotam a nota cinco”. Houve até casos interessantes aqui em Fortaleza, por causa desta anomalia. Por exemplo, um aluno reprovado com a nota cinco, quando seis era exigida para aprovação nas provas do 1º e 2º bimestre, transferindo-se para um colégio onde a média era cinco e assim foi aprovado para aquela parte do ano letivo!

O problema de preconceitos da parte do professor também influencia negativamente no processo de avaliação escolar. Este é um ponto bastante delicado. Ninguém quer ser chamado de preconceituoso! Mas é realmente surpreendente o número de preconceitos que um professor pode ter adquirido inconscientemente. Vamos apresentar alguns dos preconceitos mais comuns encontrados em nossos professores:

a) *Preconceito de comportamento*. Aqui o aluno bem comportado é preferido ao aluno mal comportado e conseqüentemente tira nota maior com o professor, este sendo parcial na sua avaliação. b) *Preconceito de raça*. Neste caso o professor pode ter uma preferência para alunos da raça branca,

preferência esta que deixa ele ser parcial em favor de alunos de cor branca e contra alunos de pele escura. c) *A estética dos exercícios.* Aqui o professor pode ser encontrado sendo influenciado pela ordem ou limpeza dum exercício de pouco conteúdo, de tal maneira que este exercício pode receber uma nota ou um conceito mais alto do que um exercício de pouca ordem e limpeza, mas com um excelente grau de conteúdo, ou um exercício datilografado e não por causa do teor do exercício. d) *Preconceito caligráfico.* Aqui a letra boa e bonita é preferida à letra ruim e mal feita, e este fator influi indevidamente na avaliação. e) *Preconceito por causa de cansaço.* Neste caso o professor marca os exercícios corrigidos no início do seu trabalho com mais generosidade do que os exercícios corrigidos no fim do trabalho, quando ele está cansado e mal disposto a corrigir mais exercícios. f) *Conhecimento pessoal do aluno da parte do professor.* Este preconceito é exemplificado com um parente, amigo ou namorado recebendo notas ou conceitos que objetivamente não mereceu. g) *As expectativas do professor.* Neste caso, um professor sabendo que tal aluno possui um excelente histórico escolar, esperará bons resultados dele na prova e às vezes (talvez sem perceber), facilita isso. Temos ainda os preconceitos religiosos e sociais. Os fatores já mencionados

influem com bastante freqüência na avaliação imparcial do aluno.⁹

Hoje falamos muito sobre motivação. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que a própria avaliação em si pode ser uma fonte de motivação. Ficou comprovado por Feldmesser¹⁰ nos Estados Unidos que o aluno cujo desempenho é comparado com seu próprio desempenho anterior é mais motivado em termos de aprendizagem do seu colega cujo desempenho é comparado com aquele de seus colegas de turma. Este último tipo de comparação freqüentemente deixa o aluno desanimado e desmotivado especialmente quando seus colegas são superiores a ele academicamente falando. Mas, se uma nota ou conceito é para motivar, então um alto conceito nunca deve ser garantido, mas sempre possível, e um baixo conceito nunca deve ser inevitável, mas contudo mais uma vez, sempre possível. Quantos professores “bonzinhos e compreensíveis” só dão notas altas? E quantos professores “durões” só dão notas baixas? Talvez por isso podemos dizer que aqui no Nordeste do Brasil a motivação intrinsecamente contida na própria avaliação escolar é raramente aproveitada ao máximo.

Outro problema seríssimo ligado à avaliação contemporânea e um que deixa um bom profissional triste e chocado, é quando a avaliação é usada como ameaça para

controlar uma sala de aula indisciplinada ou obrigar um aluno a estudar. Às vezes, quando a sala de aula fica tumultuada, o professor costuma dizer “Preste bem atenção, porque o que estou fazendo agora vai cair na próxima prova”! O resultado da ameaça pode ser um imediato melhoramento no comportamento, mas a função da avaliação para não falar sobre a função do professor, tem sido totalmente deturpada. O mestre 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 a função da avaliação, apresenta a figura dum mestre hostil, oponente e inimigo, que pouco entende de avaliação. É enormemente triste ver a avaliação sendo apresentada como um controle disciplinar, mais do que uma apreciação acadêmica de um processo que consiste em fazer determinações qualitativas.

Outro defeito na avaliação escolar contemporânea é o pouco uso da avaliação informal dum maneira adequada, como suplemento à avaliação formal. A avaliação informal abrange aspectos da aprendizagem como seriedade no estudo, trabalhos escolares muito bem feitos, entusiasmo pelo estudo, interesse no estudo fora do comum, a expressão facial, tom de voz, postura, dedicação, uma mão levantada rapidamente, agitação, falta de interesse, exercícios não realizados, ausências inexplicadas da

sala de aula etc. Às vezes, isto é chamado de avaliação não planejada, embora ofereça possibilidades apesar de sua espontaneidade, de ser captada e colocada em ordem. Tudo isso é realmente parte duma avaliação formativa dentro do processo da aprendizagem. Junto com os exemplos já citados, o professor pode observar seus estudantes para descobrir certos hábitos e espécies de aptidões operacionais. A entrevista pode ser usada para detectar nos estudantes mudanças de atitudes, interesses etc. Um breve olhar na ficha do estudante na biblioteca indicará, através dos livros retirados por ele, muita coisa sobre seus interesses, empenho no seu trabalho etc. Estas observações do professor anotadas sistematicamente numa capacidade complementar, podem ser altamente úteis no processo da avaliação da aprendizagem. Mas, mais uma vez, temos que lamentar o fato, que são poucos os professores que as usem ou que sabem usá-las.

É seríssimo também o pouco uso da avaliação formativa e diagnóstica. Todos nós somos obrigados a usar a avaliação somativa, mas quantos usam a avaliação formativa ou diagnóstica? Como nós sabemos, a avaliação formativa não tem como seu objetivo dar a nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros, dentro do andamento do próprio processo da aprendizagem. É um *feedback* necessária

para corrigir falhas no processo da aprendizagem. Lamentamos seu pouco uso aqui em Fortaleza antes do início dos cursos ou do período de instrução. Talvez convém lembrar aqui, também, que às vezes o professor vai precisar de ajuda do orientador educacional ou do psicólogo educacional quando se trata de avaliação diagnóstica. Vale a pena ler o *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar* escrita por Bloom, Hastings e Madaus.¹¹

Flanders,¹² um perito americano de vastíssima experiência na área de aprendizagem, nos diz que aproximadamente 90% da interação entre Prof. e o aluno na sala de aula é cognitiva e somente 10% fica na área afetiva! Se até a metade disso for verídica, temos que incluir a dimensão afetiva em nossas avaliações e não somente a dimensão cognitiva. Qualquer educador humanista deve estar muito preocupado com a dimensão afetiva na sala de aula. Esta dimensão abrange coisas importantes como: sentimentos, alegria, ódio, amizade, tristeza etc. e suas influências na aprendizagem e conseqüentemente na avaliação. Às vezes, a aprendizagem é estultificada, por causa duma violência psicológica no relacionamento interpessoal entre o aluno e o professor, e a avaliação deve abordar este problema. Podemos talvez afirmar que a educação afetiva e cognitiva são entrelaçadas, mas na maioria das escolas brasileiras somente a

cognitiva é levada em consideração. Também o bom professor humanista com qualidades como: empatia, respeito pelo aluno, um ótimo nível de relacionamento interpessoal com o aluno, terá condições de levar em conta a auto-avaliação do aluno, auto-avaliação essa que pode ser levada em consideração junto à avaliação formal. Quando o aluno é treinado para fazer uma auto-avaliação honesta e científica, o professor humanista terá um valioso instrumento em mãos quando se trata de avaliação complementar.

Outra área problemática na avaliação escolar é a qualidade dos objetivos educacionais. Refere-se aqui tanto aos objetivos gerais quanto aos objetivos específicos. É absolutamente vital lembrar que todos os objetivos devem reunir condições para serem medidas em termos de avaliação. É comum encontrar belos planos de cursos, cujos objetivos não podem, ou dificilmente podem ser medidos. Hoje em dia, segundo Vianna,¹³ a experiência dos que se dedicam à mensuração educacional, associada à inúmera pesquisas, e trabalhos teóricos, permitiu estabelecer certos princípios que orientam atualmente a construção dos instrumentos de medida de desempenho escolar. Entre estes princípios, há um que é muito importante. É o seguinte: “Todos os objetivos educacionais importantes podem ser mensurados.”

A avaliação sofre também seríssimos problemas com a elaboração não científica de testes, que são justamente os instrumentos que a avaliação usa. Por exemplo, é comum encontrar testes onde não houve a inclusão de toda a matéria a ser examinada. Vamos supor que há dez unidades a serem examinadas e a prova contém somente perguntas sobre seis destas unidades, com possibilidade de duas ou mais perguntas sobre uma ou outra unidade, então a validade da prova pode ser questionada. E uma avaliação que não é válida é perda de tempo, eminentemente injusta ao aluno e prejudicial ao processo da aprendizagem. O problema da validade de testes aqui no Nordeste do Brasil é sério. Talvez não seria fora de lugar chamar atenção para o fato de que a validade tem graus e não é uma questão de ser válido ou não válido. Por exemplo, um teste em matemática pode ter um alto grau de validade para indicar capacidade computacional ou de fazer computação, um baixo grau de validade para detectar raciocínio em aritmética, e um grau moderado de validade para indicar a capacidade de o aluno futuramente ser um bom matemático. Validade significa que o teste realmente mediu o que afirmou que ia medir. Os seguintes fatores contribuem freqüentemente para invalidar testes: direções nebulosas; ambigüidade; nível demasiadamente alto ou baixo para o aluno; uma amostra aleatória que é pequena demais;

perguntas mal elaboradas indicando a resposta certa; linguagem complicada demais para o aluno; professores dando dicas antes da prova; tempo inadequado para realização da prova; cola; medo; o fator de sorte em provas a serem respondidas com “X” do tipo múltipla escolha etc.

Quantas provas elaboradas hoje em dia faltam fidedignidade? Isto significa que o mesmo teste, sendo julgado por vários professores, usando os mesmos critérios, deve dar o mesmo resultado. Parece-nos que há uma preparação inadequada da parte dos professores na elaboração de testes.

Não deve ser subestimada a influência do tipo de avaliação sobre a aprendizagem. A avaliação exerce uma poderosa influência sobre a aprendizagem. O aluno vai estudar a matéria que ele acha que encontrará na prova. Se ele achar que isso somente vai exigir o uso da memória, concentrar-se-á nisso. Se ele achar que a prova vai exigir uma compreensão inteligente do assunto, então tentará compreendê-lo inteligentemente. Se ele achar que a prova vai exigir novas idéias, criatividade ou uma capacidade específica, então a probabilidade é que ele esforçar-se-á para adquirir estas qualidades. E não são somente os alunos que são influenciados pelo tipo de avaliação, os professores também são enormemente influenciados, e dão ênfase à matéria que acham vai aparecer nas provas. Vejam bem a influência do

exame vestibular no ensino aqui no Brasil. O vestibular tem influenciado não somente no tipo e conteúdo do ensino que os professores ministram, mas até no estilo das provas que os professores elaboram. Não é por nada que tantos professores elaboram provas do tipo múltipla escolha!

Mas apesar de todas as dificuldades, hoje em dia pode ser verificado um progresso na área das funções da avaliação. Embora lamentavelmente haja ainda professores que vêem a avaliação com funções ameaçadoras, como: controle de classe, classificar o aluno, comparar o aluno com os outros, julgar o aluno, indicar o futuro do aluno etc. a maioria dos peritos e uma grande parte do professorado hoje estão vendo na avaliação oportunidades para exercer a reflexão, compreensão, assegurar o domínio da aprendizagem, indicar os resultados da atuação dos professores, indicar os efeitos da metodologia, ajudar na análise dos objetivos do ensino etc.¹⁴ Assim a avaliação vai transformar-se, de uma arma ameaçadora e temida, para um instrumento super útil e muito desejado.

Antes de terminar esta artigo é conveniente uma palavra sobre avaliação em programas e currículos. É vital controlar os resultados dos programas de ensino, se nós queremos manter a qualidade e a eficiência destes mesmos programas. 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 consideradas, podem levar, através da correta operacionalização, a um “ir além”, redundando em uma produtividade maior do que a inicialmente esperada segundo Marques¹⁵ nos diz. A avaliação pode mostrar também, de vez em quando, que os objetivos eram ambiciosos demais, algo importante a guardar em mente.

Avaliação também é usada para avaliar a coerência entre fins, objetivos, conteúdo⁵, experiências de aprendizagem, segundo Spurb.¹⁶ 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 isto vai refletir na avaliação 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 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 Taba¹⁷ nos diz. De qualquer forma, o mero fato de que estamos conscientes dos problemas envolvendo avaliação escolar já é em si um grande passo para a frente.

BIBLIOGRAFIA

- 1 HOLT, J., How Children Fail (Pitman, New York), 1968.
- 2 GLASSER, W., Schools without failure, (Harper & Row, New York), 1969.
- 3 HOFFMAN, B., The tyranny of testing, (Crowell-Collier & Macmillan, New York), 1964.

- 4 CARVALHO, I. M., O Processo Didático, (Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2ª ed.), 1978.
- 5 SHIPLEY, C. M. et al., Síntese de Métodos Didáticos, (Editora Globo. Porto Alegre), 1973.
- 6 PINTO, L. C., Psicologia em Novos Temas, (CEPA, Rio de Janeiro), 1978.
- 7 PINTO, L. C., op cit.
- 8 POPHAM, W. J., Manual de Avaliação, (Editora Vozes Ltda., Petrópolis), 1977.
- 9 FLANDERS, N. A., Analyzing Teaching Behaviour, (Addison-Wesley Co. Reading, Mass.), 1970.
- 10 FELDMESSER, R. A., "The positive function of grades", in Readings in measurement, evaluation and psychology, (W. A. Nehrens Ed.) (Holt, Rinehart and Winston, New York), 1979.

BCH-UFC

11 BLOOM, HASTING e MADAUS. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, (Livraria Pioneira Editora, São Paulo), 1983.

12 FLANDERS, N. A., op cit.

13 VIANNA, H. M., Testes em Educação, (IBRASA, S. A., São Paulo), 1978.

14 McDONALD, B. C., The Pinto Scale, A New Perspective on Learning Assessment, (Tese de Ph.D., Universidade Nacional da Irlanda), 1984.

15 MARQUES, J., Paradigma para Análise do Ensino, (Editora Globo, Porto Alegre), 1977.

16 SPERB, D. C., Problemas Gerais do Currículo, (Editora Globo, Porto Alegre), 1976.

17 TABA, H., Elaboración del Currículo, (Edición Troquel, Buenos Aires), 1976.