

A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos

Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida*

RESUMO: Este trabalho constitui-se de um estudo teórico sobre a avaliação do rendimento acadêmico. A análise possibilitou identificar a importância de estudos sobre avaliação da aprendizagem como fator relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Indicou também que, ao lado das propostas e técnicas de avaliação, novos modelos e concepções se delineiam. Algumas enfatizam “medida”, outras, o “julgamento de valores” e outras ainda trazem implícitas a necessidade de se extrapolar a função classificatória, fazendo com que a avaliação assuma outras funções, dentre as quais a diagnóstica e a formativa. No entanto, não se pode dizer que o avanço das pesquisas tenha levado ao desenvolvimento de sistemáticas avaliativas que atendam mais diretamente aos interesses e objetivos do ensino superior, incipiente no trato dos problemas da avaliação na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; rendimento acadêmico; avaliação educacional; ensino superior; psicologia educacional

ABSTRACT: This paper is composed by a theoretical study about the evaluation of academic achievement. The analysis permitted to identify the importance of evaluation studies about the learning evaluation as a considerable factor to improve teaching and learning. It also denoted that, close to the proposals and evaluations techniques, new models and conceptions were delineated. Some give emphasis to the “measure”, others, to the “value judgement” and others also bring implied the need of extrapolate the classifying function, which will make the valuation to acquire other functions like the diagnostic and the formative. However it can't be said that the researches advancement has bee to the development of the evaluative systematics that more directly attend to the higher education interests and objectives, incipient in the treatment of the educational valuation problems in Brazil.

KEY- WORDS: Learning evaluation, academic achievement, educational valuation, higher education level, educational psychology.

INTRODUÇÃO

Assiste-se atualmente a uma quantidade expressiva de discursos acadêmicos e políticos relacionados com avaliação. Haja vista, nos últimos meses, a polêmica provocada pelo governo, através do MEC, com a divulgação dos primeiros resultados da prova a que foram submetidos os estudantes das Universidades em alguns cursos. Segundo o Ministério, através desses resultados podem-se obter indicadores que expressem a qualidade de ensino das escolas, podendo chegar com isso a avaliações mais gerais das insti-

tuições de ensino superior. Neste sentido, essa busca de definir uma política para a Universidade Brasileira, com mecanismos de avaliação que cumprem uma função meramente burocrática se apresentam como ineficazes para imprimir um dinamismo próprio às Instituições de Ensino Superior (IES), dinamismo este que lhes permitam reorientar seus cursos e programas de ensino, além de melhorar a qualidade de desempenho de seus alunos. Assim, o questionamento da qualidade deveria pautar-se na avaliação da Universidade como um todo, na avaliação das práticas e procedimentos utilizados internamente pelas diferentes IES, via projetos pedagógicos, e se estender aos papéis e concepções atribuídos à avaliação do rendimento acadêmico.

Em relação a este último aspecto é que se coloca o interesse deste estudo, pois é também através da avaliação da

**... o questionamento da qualidade
deveria pautar-se na avaliação da
Universidade como um todo ...**

*Prof. Doutor, Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru/SP.

aprendizagem que as IES podem manifestar suas formas de controle efetivo das funções de ensino e obter indicadores desta qualidade na Instituição. Isso permite questionar se está havendo coerência entre as funções educacionais a que se propôs e as funções sociais que lhe são atribuídas.

A prática da avaliação no Ensino Superior tem mostrado uma convivência muitas vezes conflituosa entre experiências tradicionais de natureza classificatória e tendências e procedimentos renovadores. A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e/ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa a superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando.

É necessário superar esse conflito traduzindo em ações concretas algumas propostas de avaliação baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica propostos à Universidade, levando assim a uma restauração do processo avaliativo que esteja comprometido com uma educação democrática.

Isso posto, pretende-se no presente estudo, identificar e analisar teoricamente as concepções e os papéis atribuídos à avaliação da aprendizagem, dentro de sua evolução histórica, bem como as suas implicações para a prática da avaliação no contexto do ensino superior.

AValiação DA APRENDIZAGEM

O termo avaliação é muito abrangente. A consulta ao significado de avaliação, avaliar e avaliador em dicionários mostra as diferentes acepções do termo. Assim FERREIRA (1986:205) mostra que avaliação é o: "Ato ou efeito de avaliar (se). - Apreciação, análise. - Valor determinado pelos avaliadores" e avaliar significa: "Apreciar ou estimar o merecimento. - Determinar a valia ou valor. - Calcular, estimar" e avaliador é "... aquele que avalia". Por existir essa grande variedade de sentidos, este estudo limita-se a tratar da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Esta avaliação difere da avaliação de programas educacionais, que visa tomada de decisão, revisão e modificação; da avaliação de currículo que se destina a replanejamento e aperfeiçoamento e difere também da avaliação de sistema que oferece subsídios para desenvolvimento de outros complexos de ensino. A avaliação do rendimento acadêmico, no entanto, vincula-se às demais por sua função orientadora.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é a avaliação de uma prática educativa integrada, foram buscados subsídios nas ciências humanas e sociais de um modo geral e na área de psicologia educacional de modo particular.

A psicologia educacional, enquanto ramo da psicologia aplicada e a exemplo desta, evoluiu a partir de confrontos teóricos. As diferentes conotações permitiram que seu objeto de estudo e formas de investigação fossem enfocadas de maneiras diversas, tendo também refletido na área de aprendi-

zagem e ensino. É o que verificamos em relação à pesquisa em Psicologia e em Educação. O avanço mais significativo deu-se na sofisticação de procedimentos metodológicos que continuassem reforçando o modelo da pesquisa em ciências naturais. Isso dificultou para a Psicologia o encontro de um novo paradigma que fosse mais apropriado, mas possibilitou o levantamento de críticas aos seus pressupostos.

No caso específico da psicologia educacional, observamos dificuldades dos pesquisadores em explicar o significado dessa área. Limitam-se apenas a estudos e pesquisas de desenvolvimento e aprendizagem como se esses tópicos estivessem desvinculados de uma ciência aplicada à educação (GOULART, 1989). Provavelmente essas dificuldades sejam devidas ao fato de ser o campo científico da psicologia educacional jovem e marcado por uma história complexa.

GLOVER E RONNING (1987:8) fizeram um estudo dos aspectos históricos e conceituais da psicologia educacional e da aplicação dos princípios da Psicologia na Educação. Embora outros autores destaquem a influência do behaviorismo e do cognitivismo e o aumento no número de estudos, principalmente por teóricos cognitivistas, esses autores não avançam a ponto de clarificar o que seria realmente uma psicologia educacional, concluindo que:

"Even after nearly 100 years, common agreement on a definition of educational psychology does not exist. To the extent that there is some consensus, it appears in definitions that direct psychology to the study of problems of learning, motivation, etc., that occurs in school settings. Topics frequently seen as the purview of educational psychology include human development, individual differences measurement, learning, motivation, and humanistic approaches to education."

BALL (1984:933) também apresentou em seu artigo uma retrospectiva da pesquisa em psicologia educacional dos últimos 75 anos e verificou que as áreas de interesse foram: avaliação/mensuração, afeto/motivação e a psicolinguística/discurso: "It was concluded that educational psychology changes its coloring, perhaps to conform to the large world of psychology", afirma o autor, mostrando que não ocorreram alterações fundamentais.

Independente dos autores não terem uma definição tão clara do que seja a psicologia educacional, são preciosos quanto a sua contribuição à Educação:

"Inicialmente, as contribuições da Psicologia para a Educação se restringem aos estudos e pesquisas de

diferenças individuais e do desenvolvimento da inteligência e personalidade que fundamentavam a classificação e seleção de alunos. Atualmente, realizam-se inúmeros trabalhos na área de desenvolvimento humano (cognitivo, motor, moral, afetivo, linguagem, etc.), comportamento humano, relações humanas na escola e, principalmente na área de aprendizagem e ensino". (FERREIRA, 1987:7)

Os estudos de **aprendizagem** também acompanharam o desenvolvimento da Psicologia e da Educação. Os autores que trabalham na área da aprendizagem, aplicam um tratamento que tem, subjacente, as teorias que lhes dão base.

Muitas vezes, o trato com o fenômeno apresenta-se de forma superficial. Deixam de abordar determinados aspectos da aprendizagem por não serem passíveis de investigação objetiva:

"A razão porque a aprendizagem tem sido o problema central de estudos de Psicologia é porque outros fenômenos humanos são mais difíceis de quantificar, resultando então uma conseqüente super-ênfase na mudança comportamental, deixando a experiência humana de lado. Esta experiência do sujeito que está sendo investigado é sempre considerada como sendo irrelevante, ou mesmo, como um fator perturbador, no controle experimental científico rígido. Outros fenômenos psicológicos humanos como angústia, medo, alegria, tristeza, amor, solidão, possuem aspectos experienciais com suas qualidades que são abandonadas nos livros textos, porque não se faz pesquisa qualitativa que possa ser aceita como sendo científica". (MARTINS, 1988:2)

A consideração da aprendizagem apenas como evento observável é verificado em GALLOWAY (1976:71) e BIGGE (1977:7). O primeiro expressa-se da seguinte maneira: "Quando existem mudanças observáveis no desempenho (comportamento) de um organismo, delas inferimos a ocorrência da aprendizagem". Em seu estudo abordando o enfoque cognitivo e conexionista, interpreta as diferentes tendências a que o termo pode levar. Sugere que: "Competirá a você como professor, chegar a interpretações teoricamente sensatas e que conduzam a enfoques práticos e úteis". Bigge avança um pouco mais nas considerações a respeito da aprendizagem e do ensino. A partir de um enfoque da teoria do campo cognitivo e ao analisar as diferentes teorias, sugere que os estudiosos façam uma comparação entre elas, tendo como critérios a "autoridade" e o científico". Para esse autor "... não existem respostas finais para questões sobre aprendi-

zagem e nenhuma teoria pode ser considerada superior a todas as demais, em termos absolutos". A melhoria da qualidade do ensino só se dará quando houver uma reflexão sobre a natureza da aprendizagem.

A existência de divergências entre ensino e aprendizagem é clarificada no trabalho de BRITO (1984:40). A autora, ao focar os estudos de Ausubel sobre a independência entre teorias da aprendizagem e teorias do ensino, ressalta que essas últimas devem ser baseadas nas teorias da aprendizagem e ambas envolver uma prática. Embora distintos, esses fenômenos,

"... aparecem intimamente relacionados porque em aprendizagem de conteúdos acadêmicos em escolas, supõe-se a presença de um professor e de alunos, voltados para um determinado tema. Se admitimos a relação professor-aluno em situações de sala de aula, verificamos que o professor deve conhecer os aspectos relativos à aprendizagem do aluno para, baseado nestes elementos, estabelecer a metodologia do ensino mais adequada que favoreça a ocorrência de uma aprendizagem significativa e duradoura".

MIZUKAMI (1986), ao falar sobre os diferentes modos de se entender o fenômeno educativo, privilegia a intencionalidade da ação do professor em situações de ensino-aprendizagem e o aspecto multidimensional do fenômeno educacional. Sugere aos educadores que reflitam sobre suas ações, pois a realidade educacional é complexa e ainda hoje não se tem uma teoria que explique todas as manifestações do comportamento humano em situações de ensino e aprendizagem. Propõe uma articulação entre as abordagens, um repensar das mesmas nos seus aspectos divergentes e semelhantes, sem deixar de considerar os aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais, técnicos e sócio-culturais. Ao focar a prática pedagógica faz de modo que essa tenha um sentido de práxis, de uma atividade teórico-prática, que subsidiará a compreensão do discurso na tentativa de que as teorias sejam elaboradas de práticas cotidianas analisadas.

MARTINS (1987:1), exemplifica o que seria relevante em uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem. Neste sentido, o interesse do pesquisador estaria voltado para descrições desse fenômeno. A partir de indagações onde o sujeito descreveria uma situação na qual ele aprendeu alguma coisa, ter-se-ia uma descrição completa de sua aprendizagem.

"Aprendizagem é a consciência (ou estado de alerta) de que as comunicações são recebidas de acordo com a sua expressão total e não simplesmente uma inten-

ção que foi manifestada (comportamento). Com o auxílio de um outro que é significativo, o aluno que aprende é capaz de interrogar os seus sentimentos, escolher uma seqüência de ações e verdadeiramente comunicar a sua decisão para os outros de maneira adequada”.

Assim, a aprendizagem não deve levar em conta apenas desempenho bem sucedido. É possível que o sujeito até alcance um determinado objetivo, entretanto não atinge a aprendizagem em toda sua amplitude. A crítica que Martins (1987:1) faz da aprendizagem definida como “mudança que se opera no comportamento através da experiência”, é que esta é irrelevante e sem sentido pois se sabe “... muito sobre mudanças de comportamento, porém muito pouco sobre a natureza da experiência ...”. O sujeito está sendo estudado sem que o pesquisador considere a variação da experiência e dos significados.

A idéia de aprendizagem considerada por Martins pode ser complementada por NOVASKI (1988:12), que mostra alguns aspectos que envolvem a aprendizagem, destacando o conhecimento maior do ser humano. “Aprender isso é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano”. É isso que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem que deixou de ser humano para tornar-se um instrumento de posse, afastando as pessoas, em uma abordagem estritamente técnico-científica. A aprendizagem não termina nunca. Se ela é inesgotável em relação aos conteúdos formais, a aprendizagem do que é ser humano é igualmente inesgotável e qualquer tentativa de moldá-la ou enquadrá-la é inadequada.

Ensino e aprendizagem para FREIRE (1983:28) também assumem um significado amplo. O sentido que esse autor dá à educação é globalizante, por refletir nela o próprio homem: “A educação portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Propõe uma educação problematizadora ou conscientizadora, contrária a uma educação bancária ou seja, a educação dialógica. O diálogo se inicia na busca do conteúdo programático.

A reflexão de diferentes posturas de ensino e aprendizagem fornece diretrizes para se pensar a função da Psicologia, da Educação e da própria psicologia educacional. Um indicador relevante é a inserção de um quadro histórico, político, econômico e social no contexto brasileiro.

Neste sentido, a psicologia educacional adquiriu no Brasil características peculiares e mudanças de conteúdo na relação entre o momento histórico e as teorias psicológicas

ou educacionais nele dominantes (GOULART, 1989).

Em relação às influências dos sistemas psicológicos sobre a psicologia educacional, e sobre a própria Educação de um modo geral, muitos autores remontam ao behaviorismo e o adotam como o mais significativo. Dentre as críticas feitas aos psicólogos acerca disso, FINI (1989:110) destaca a abstração que se faz do sujeito e da sua vida pessoal, centralizando o estudo no comportamento expresso:

“ Se aceitarmos apenas o comportamento expresso como objeto de estudo da Psicologia estaremos trabalhando com uma ciência inconsciente de seus fundamentos, surda ao seu próprio discurso, que fala da Educação, da perda do sentido real, supondo como real somente aquilo que o homem de ciência vê “.

Verifica-se, pois que os sistemas psicológicos e, particularmente o behaviorista, constituíram-se fundamento científico para a psicologia educacional e para sua definição propriamente dita.

Aprofundando algumas questões a fim de resgatar a contribuição das ciências humanas para não incidir em reducionismos do fenômeno educativo, FERREIRA (1987:82) também aponta problemas atuais de psicologia educacional. Sugere que para uma possível redefinição da própria Psicologia, estes problemas devem ser superados para que seja:

“... viável a elaboração de uma Psicologia ao mesmo tempo voltada para o indivíduo e para a sociedade, dialeticamente. A sua função educativa deverá ser exercida através da articulação entre os aspectos internos e externos que condicionam a educação, escapando assim dos reducionismos psicológicos e sociologistas que ainda predominam nesse âmbito”.

GOULART (1989:13), utilizando-se de critérios históricos da psicologia educacional, e da análise das contribuições que esta pode oferecer, expõe sua opinião sobre o que vem a ser essa área: “Trata-se de uma ciência aplicada à educação cujo objetivo é, numa relação permeável com as demais ciências pedagógicas, oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente seu objetivo”. Só se dá conta do fenômeno educacional, quando a educação é vista como um empreendimento social com características multidisciplinares. Isso ocorre quando um conjunto de profissionais estuda um mesmo tema, cada um sob sua visão e competência de área. Essa multidisciplinaridade é viável quando os especialistas têm claro a sua ciência. Cabe, portanto, para a referida autora:

... a aprendizagem não deve levar em conta apenas desempenho bem sucedido.

“... conceber uma Psicologia aplicada à educação do homem brasileiro, neste momento preciso de sua história. É impossível compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, ignorando o espaço-tempo em que eles ocorrem; é necessário, pois, contextualizar o conhecimento psicológico sobre o homem”.

Embora tenha-se constatado um crescimento no número de pesquisas em Psicologia que buscava aperfeiçoamento em seus referenciais teóricos, verifica-se que esse avanço ainda é restrito. As trocas de experiências dão-se mais entre os defensores de um mesmo paradigma, do que entre aqueles de posições diferentes. Isso parece impróprio em qualquer área da Educação e com mais intensidade na psicologia educacional. A Educação, cuja função é laboriosa e difícil, teria que resolver questões que afluem da prática, principalmente da prática social. Dessa forma, não se concebe a realização de trabalhos oriundos de apenas uma área, mas sim que haja interdisciplinariedade entre as áreas. Projetos multidisciplinares seriam enriquecidos através da busca de soluções para os problemas que a educação brasileira enfrenta nos dias de hoje. A disciplina psicologia educacional ministrada nas Universidades e, mais especialmente, nos cursos de formação de professores, tem como objetivo oferecer subsídios à Educação, desenvolver um campo de conhecimento que promova o crescimento do ser humano por suas experiências e aprendizagens. Pode-se, assim, contribuir para uma reflexão sobre as condições escolares, garantindo o resgate do humano na escola e na vida cotidiana.

A psicologia educacional deve, então, empenhar-se não só para a formação de profissionais mais críticos e participantes, dotados de uma visão integrada de mundo, homem e educação, comprometidos socialmente, mas também manter esses professores atualizados, propiciando, a eles e à própria escola, um assessoramento contínuo e efetivo no que diz respeito à prática pedagógica em geral e, em especial, no pertinente ao campo da avaliação da aprendizagem.

O PROCESSO AVALIATIVO E A PRAXIS EDUCATIVA

Avaliação é o aspecto modal do processo educativo formal: ela “... espelha ou reflete, de maneira implícita ou explícita, algum valor que possibilita ao avaliador julgar e comparar diferentes realidades num determinado contexto edu-

cional”. (VALE, 1979:2). Por isso “pensar a avaliação” significa, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo, assim como do educador e do educando. Para buscar a radicalidade do significado da avaliação no processo educativo é preciso refletir o ato humano de avaliar.

Avaliar significa emitir juízos, é julgar. Ora, o homem elabora dois tipos de juízos: juízos de realidade e juízos de valor.

Com os primeiros, o homem atribui significados à realidade tal como ele a percebe. Se alguém diz que “a água é composta de H₂O” ou que “esta água está limpa”, está emitindo juízos de realidade. O mundo humano é, essencialmente, o mundo dos significados. E o conjunto dos significados configura a visão de mundo que vai alicerçar nosso agir e nosso pensar no bojo dos projetos de vida.

Com os juízos de valor, o homem opina sobre a significância que o real apreciado tem para ele, de acordo com a sua visão de mundo. Para quem, por exemplo, tem uma visão dualista (psicofísica) do ser humano, vendo o espírito transitoriamente encerrado no corpo, o prazer físico sexual é avaliado (juízo de valor) como pecaminoso, como algo revelador de fraqueza e imperfeição humana.

A autoconstrução evolutiva do homem, no entanto, não está apenas em sua ação significativa, nem somente no ato de emitir juízos de valor sobre estes significados de acordo com sua visão de mundo, mas também na capacidade filosófica de distanciar-se dos próprios juízos de valor, explicitando-os por meio de uma reflexão crítica.

É neste contexto que se coloca a importância de um estudo do processo avaliativo na práxis educativa: não só para compreender as estruturas operacionais desses juízos, mas em especial para desvelar a Filosofia da Educação neles implícita. Ou seja, a tentativa de explicitar um determinado processo de avaliação é também a tentativa de se explicitar a visão de educação, de homem e de mundo a ele subjacente. Só assim será possível a explicitação dos significados da própria avaliação.

DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO

Revedo a literatura, verificamos que a maioria dos livros textos referentes à avaliação assinalam a influência maior de Edward L. Thorndike, que publicou em 1903 “Educational Psychology”. Nessa época, a psicologia educacional tornou-se distinta da pedagogia e do estudo da crian-

ça. Esse prestígio de Thorndike, estendido à psicologia educacional e ao movimento dos testes, é mostrado por BORING (1957:569):

"Thorndike's first Educational Psychology" was published in 1903, and in the next year his "Mental and Social Measurement", the book that first made the Galton - Pearson biometrical statistical the methods readily available for the run-of-the-mill mental tester. The test movement paralleled educational psychology, proving the latter with its most important tool".

Por volta dos anos 30 houve a introdução de outras idéias, instrumentos e técnicas de avaliação, de estudos emergentes dos trabalhos de avaliação de Ralph W. Tyler como o "Estudo dos Oito Anos". Para esse autor, a noção fundamental de avaliação consiste em verificar em que medida os objetivos educacionais são alcançados pelo programa de currículo e ensino. Define a avaliação como: "... o processo mediante o qual se determina o grau em que ... mudanças comportamentais estão realmente ocorrendo" (TYLER, 1976:98). Essa referência a objetivos torna-se relevante à medida que fornece método adequado de se avaliar o comportamento dos estudantes.

Trabalhos posteriores a Tyler apresentam aspectos técnicos "inovadores" da avaliação da aprendizagem. Dentre os estudiosos, destacam-se Robert F. Mager, Benjamim S. Bloom, Norma E. Gronlund e David Ausubel.

MAGER (1973:8) organizou uma sistemática para operacionalizar os objetivos educacionais que devem ser atingidos num programa. Esses objetivos, quando bem formulados, descrevem os comportamentos finais que se espera do aluno, em que condições ocorrem e como serão avaliados. A avaliação:

"... is the act of comparing a measurement with a standard and passing judgement on the comparison. We are making evaluations when we say things like - It's too hot, he's not motivated, he's honest, he's too long. We have noted the extent of some characteristic, compared it with some standard and then passed judgement on the comparison".

Neste sentido, o autor considera dois tipos de avaliação: a primeira seria a avaliação dos resultados do ensino, que determina até que ponto o interesse dos alunos, ao final

da disciplina é, pelo menos, o mesmo que existia ao início e a outra seria a chamada avaliação do processo do ensino que determina quão bem se aplica o princípio das condições e conseqüências, ou seja, o que se deve fazer para melhorar.

Uma visão mais abrangente da avaliação é assumida por BLOOM, HANSTINGS e MADAUS (1975:22-23). Os esforços dispendidos por esses autores para o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação, baseada em objetivos educacionais claramente definidos, alia-se à ênfase na avaliação como fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Definem a avaliação como:

"... coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde".

A tendência de se enfatizar a avaliação de forma objetiva repercutiu em todos os graus de ensino e influenciou a própria normatização oficial sobre a avaliação e isto passou a vigorar em leis, decretos...

A análise dessas concepções evidencia a exclusão da possibilidade de julgamentos errôneos em relação ao que se espera de comportamentos dos alunos. Ao serem propostas revisões e encaminhamentos, obtêm-se garantias de um ensino mais efetivo. A avaliação torna-se mais produtiva quando baseada em sólidos

princípios operacionais, pois estes proporcionam direção ao processo e servem como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas específicas.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980) também vêem a avaliação ligada a objetivos. Avaliar seria a emissão de julgamento de valor, exame minucioso dos resultados educacionais para verificar os objetivos propostos.

Os autores estudados mostram relativo consenso quanto à importância da formulação de objetivos para fins avaliativos pois estes permitem ao professor determinar o que vai ser avaliado em termos de comportamentos, conhecimentos, capacidades, interesses, ou até mesmo habilidades.

Para a realidade brasileira dos anos 70 a influência desses estudiosos foi bastante significativa pois possibilitou o surgimento de novos trabalhos dentre eles os desenvolvidos por MEDEIROS em 1971 que publicou "As provas objetivas: Técnicas de Construção"; VIANNA em 1973 que publicou "Testes em Educação" e o grupo liderado por TURRA em 1975 com "Planejamento de Ensino e Avaliação".

A tendência de se enfatizar a avaliação de forma objetiva repercutiu em todos os graus de ensino e influenciou a própria normatização oficial sobre a avaliação e isto passou a vigorar em leis, decretos e parecer constituindo-se orientação para a prática de avaliação nas escolas. Foram desenvolvidos recursos metodológicos específicos com a finalidade de tornar possível a avaliação baseada nesse enfoque.

SAUL (1985) mostra em seu trabalho que embora teoricamente tenha ocorrido mudanças na avaliação, mudanças estas influenciadas por trabalhos que vão desde os de Thordinke até os de Tyler, não houve alteração na concepção positivista de avaliação. Da mesma forma Scriven (1967) citado por STUFFEBEAN (1978:124) analisa a definição de Tyler e comenta que esta é “...demasiado restrita já que estas conclusões ou tinham pouco interesse ou eram prejudiciais caso os objetivos não fossem válidos”. Propõe esse autor que devam ser julgados, tanto os objetivos, quanto os resultados.

SANT’ANNA (1983:82), fazendo uma análise crítica da avaliação educacional, propõe que a mesma seja repensada, enfatizando que a ação de analisar criticamente é sempre pôr em destaque elementos contidos em um todo e estabelecer relações para compreender os significados, em termos de valores. Nesse aspecto, considera que a avaliação envolve “... um julgamento de valor, ou baseado em valor, sobre atributos ou desempenho de pessoas; um processo ou métodos de coletar dados e informações para a tomada de decisões educacionais, um processo social”. A avaliação deixa de exercer simplesmente funções administrativas e burocráticas para tornar-se uma verdadeira prática educacional.

Uma outra análise é feita por GOLDBERG (1980:41-100), que mostra problemas relacionados aos vários ramos da avaliação educacional, de currículo, de sistema educacional, de programas educacionais e de rendimento escolar. Os aspectos da avaliação do rendimento discutidos são: a questão dos objetivos educacionais definidos a partir dos objetivos da escola; a orientação de programas de avaliação do rendimento escolar tendo como base também os objetivos (definidos e fixados em termos de atividades dos alunos) e, por último, as atitudes que perturbam o processo de avaliação. A autora aponta muitas dificuldades na definição dos objetivos da avaliação e a confusão existente entre termos como “medida” e “avaliação”, ressaltando que: “Avaliação, ... é mais do que medida, pois além desta inclui julgamentos de valor, classificando comportamentos em mais ou menos adequados em função dos objetivos educacionais fixados”. Também questiona os resultados da avaliação apresentados em escores alcançados em testes (notas, graus, etc.), pois “... são medidas relativas e, mesmo quando válidas e precisas, não passam de estimativas”. Goldberg enfatiza assim, que, em qualquer nível de atuação, a avaliação tem sempre uma dimensão política. O avaliador, além de necessitar saber das

intervenções políticas em suas atividades, deve também compreender as “resistências” que resultam do “medo” que acompanha o “uso do poder avaliativo”, medo este que é, em parte, decorrente das avaliações feitas pelos professores em sala de aula.

SOARES (1981:45-48) adota a postura da avaliação educacional como meio para incrementar as oportunidades educacionais e sociais. Para ela, a avaliação é:

“... um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outras essas oportunidades sociais, são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação”.

Baseada nos “fins declarados”, a avaliação atribui um grau ao estudante em função dos objetivos. A avaliação também exerce o controle do conhecimento quando se define como uma forma de medir aquilo que o aluno sabe e a forma como ele sabe. Vista assim a avaliação é uma forma de dominação e a autora complementa essa afirmação recorrendo aos dizeres de Bourdieu-Passeron, quando comentam sobre a consequência legitimadora dos exames:

“... o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura”.

Ainda com base nesses autores, Soares discute que o controle estabelecido pela avaliação através das hierarquias sociais, é consequência do controle que faz do conhecimento. Portanto:

“... a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional”.

Neste sentido, é significativa a contribuição das ciências sociais no campo da educação pois estes estudos permi-

tem desmascarar a ideologia que proclama a existência de desigualdades sociais no rendimento acadêmico aliada às desigualdades naturais, sendo que esta ideologia favorece sempre às classes dominantes. A avaliação é, dessa maneira, um grande instrumento de “dissimulação, camuflagem e mistificação”, vista ainda como isolada das condições culturais do aluno e de sua situação social e econômica. Sob esta ótica, fica patente que a intenção é promover o aumento da eficiência da escola, medida pelo alto índice de aprovação e rendimento dos estudantes para posterior adaptação e produtividade no mercado profissional. Assim, a consequência discriminatória dos exames é ideológica pois impede a ascensão dos menos favorecidos, que não conseguem enfrentar em igualdade de condições, aquilo que cultural, social e economicamente é domínio das classes mais favorecidas.

Ainda a respeito da avaliação como medida do conhecimento THOLLENT (1977:48-51) atribui dois sentidos a ela: o primeiro como parte da “docimologia” (atribuição de notas) e o segundo como controle de uma prática de conhecimento socialmente determinada. A partir deste último aspecto é que analisa a questão da avaliação do ponto de vista funcionalista e psicossociológico. Sob a visão funcionalista, “... a avaliação é vista como sanção ou recompensa”. Os conceitos básicos envolvidos neste quadro são: “... o ensino como ação social, submetida a normas ou regras de avaliação; a Universidade como organização social, cuja função principal consiste na sociação dos alunos; a avaliação como meio de controle social, constituída de sanções negativas ou positivas; o papel e o status dos agentes da organização (alunos e professores)”. A problemática psicossociológica, que não é incompatível com a funcionalista, o autor enfatiza como sendo “... as influências que se manifestam nas relações interindividuais”. Neste sentido, o fenômeno mais comum é o da “...rotulagem dos alunos e da influência dessa rotulagem sobre a avaliação feita pelo professor”. A proposta do autor é que, embora os problemas de avaliação na Universidade não sejam fáceis de serem resolvidos, é conveniente situá-los no contexto sócio-cultural. Cumpre também, considerar fenômenos sociais mais abrangentes, para que os problemas diários adquiram para os alunos e professores, conceituações sociológicas que sejam significativas e não parciais e simples como normalmente ocorrem.

MARTINS (1980:88-89) questiona profundamente a idéia de avaliação voltada para a verificação de objetivos selecionados e definidos - a avaliação de processo. Para o autor, ela sempre sugere a existência de um paradigma formal já estabelecido e sustentado numa visão de homem, mundo e de universo (concepção funcionalista-mecanicista). Nesse sentido a avaliação refere-se ao produto apresentado. Numa proposta de superação deste tipo de avaliação, propõe Martins a avaliação como projeto, dentro de sua concepção fenomenológica:

“... a avaliação nunca poderia assumir um paradigma rígido em que as partes segmentadas se apresentam como momentos ou seqüências de ação educativa para alcançar um fim. Um projeto humano prevê um sentido mais amplo e é usado, sobretudo, para designar as modificações mútuas que se operam entre os indivíduos humanos e que encaminham para uma determinada direção, cujo fim não é determinado”.

A avaliação tem a finalidade de auxiliar o aluno para adquirir sua própria consciência de mundo, através do conhecimento. Portanto, em uma situação de avaliar os resultados da aprendizagem, esta vista como “aquisição de experiências (consciência daquilo que é aprendido)”, o único meio de verificar se ocorreu ou não a aprendizagem seria através da análise qualitativa que “o sujeito faz da sua aprendizagem”. A descrição originada possibilita selecionar e identificar os significados impressos pelo sujeito e assim a descrição seria a própria aprendizagem.

Usando também a abordagem e o método fenomenológico, BRITO (1984) faz uma análise da avaliação dos conteúdos acadêmicos do Ensino Superior, especificamente nos cursos de Licenciatura e Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Obteve descrições através de depoimentos de alunos e professores, onde os sujeitos mostraram como a avaliação se manifestava em situação de aprendizagem. Os significados atribuídos à avaliação foram interpretados a fim de se buscar “elementos essenciais” desse fenômeno. Uma vez que para os alunos o significado apresentou-se mais próximo de suas experiências (como eles são avaliados), recomenda a autora que os professores discutam mais a questão da avaliação do desempenho acadêmico para que ela seja compreendida na sua totalidade. Isso permite que o conhecimento seja ampliado e não usado como elemento de poder do professor.

Um outro trabalho que apresenta idéias globais sobre avaliação do rendimento escolar é o elaborado por PECHER e outros (1987:20) que mostram como a avaliação é vista pelas diferentes tendências em educação: a escola tradicional, que enfatiza aspectos cognitivos (memorização), a escola nova que valoriza aspectos afetivos (auto-avaliação), a visão tecnicista, que dá ênfase à produtividade do aluno (medida) e a escola crítica que visa superar o senso comum (organização de conteúdos) para uma consciência crítica (sistematizar conteúdos). Ao apresentar essa posição o texto procura esclarecer não só o papel da educação, mas também a função do planejamento e da avaliação (suas funções, passos e sugestões). O trabalho mostra ainda que a escola de hoje segue mais a tendência tradicional e tecnicista.

As diferentes concepções de avaliação apresentadas pelos autores revelam apenas visões parciais do tema, dificul-

tando assim a percepção do conceito de avaliação em sua totalidade, sobretudo no contexto do quadro de valores que norteia o processo educacional. Nesse sentido, impõe-se como extremamente útil e imperativo que o autor reflita sobre seus próprios valores e sobre a tarefa a que se propôs. A avaliação reflete uma proposta da escola, direciona o trabalho educacional, possibilita a verificação e análise de limites e dificuldades para um ensino efetivo. Usando critérios rígidos, ensina o aparecimento de um discurso alheio e impessoal, desconsidera toda a individualidade do educando. Torna-se, pelo contrário, um instrumento útil para o professor e para o aluno quando lhe é dado mais um sentido de “correção” para a reformulação de objetivos que de “punição” por notas. Pela avaliação, o aluno verifica seu rendimento, percebe o que aprendeu, o quanto avançou, quais as experiências que adquiriu: ela pode ser *diagnóstica*. Por meio da avaliação, os envolvidos no processo ensino-aprendizagem podem ser alertados para outras necessidades do ser humano que não são restritas apenas à sala de aula, mas que se estendem ao contexto geral da vida que o projeto envolve: ela pode, além de diagnóstica ser também *formativa*.

FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Embora comente muitos procedimentos de avaliação com o intuito de identificar pontos fortes e fracos de um programa TYLER (1976) adverte para as finalidades da avaliação que visem a clarificação de objetivos educacionais. Ressalta também a necessidade de um conhecimento melhor dos antecedentes do aluno, seus pontos particulares para auxiliá-lo individualmente e constante informação à clientela da escola sobre seu sucesso.

MAGER (1973) assim como Tyler considera a importância da operacionalização de objetivos para se verificar, através da avaliação, o êxito do ensino. O planejamento de situações e de testes devem estar estritamente relacionados com os objetivos, alcances e propósitos dos mesmos.

Para Popham (1975), citado por SOUSA (1986), as finalidades da avaliação são: o julgamento de valor de iniciativas educacionais, cursos ou procedimentos de ensino; o fornecimento de requisitos para tomada de decisões; a melhoria de seqüências de ensino e o valor dela em comparação com outras seqüências competidoras.

BLOOM, HASTING E MADAUS (1975:173) destacam outras funções para avaliação e basicamente referem-se às funções diagnóstica, de controle e de classificação. A função diagnóstica busca a determinação da presença ou

ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. A função de controle da avaliação visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências

na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Já a função classificatória, como o próprio nome indica, tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, semestre, ano, mês ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento. Essas funções é que

dão origem às modalidades de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa para os referidos autores é útil para a elaboração do currículo e para o ensino e aprendizagem. Sendo um tipo de avaliação que acontece durante todo o processo de ensino permite verificar se a aprendizagem está realmente acontecendo e não é apenas um elemento dependente do tipo de instrumento utilizado. Também identifica insuficiências de aprendizagem para modificações e incorporações no programa. A avaliação formativa fornece resultados melhores quando dos testes não resultam notas e sim informações sobre os itens aprendidos. Quanto à avaliação somativa, esses autores afirmam que ela serve para indicar o tipo de avaliação utilizado ao final de um período de estudos, de um curso ou programa e cuja finalidade seria classificação, certeza, avaliação do processo ou investigação sobre a eficácia do currículo ou programa educacional. Por acontecer no final de um curso, ou de um semestre ou um certo período de tempo esta avaliação tem como característica principal o resultado apresentado por notas ou conceitos e por essa razão é chamada classificatória ou final. Um instrumento somativo, um teste por exemplo, tem por objetivo verificar o produto da aprendizagem e aquilo que resultou do trabalho docente e discente.

GRONLUND (1974) destaca algumas funções da avaliação dentre elas melhorar métodos e materiais, aperfeiçoar a aprendizagem e o ensino a partir dos resultados dos testes, comparar alunos, fornecer informações objetivas para tomada de decisões e comunicação do progresso dos alunos aos pais ou responsáveis.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980) também atribuem funções à avaliação e indicam como principais a função de diagnosticar, a função de retroinformar e ainda a função de propiciar ao estudante condições de avaliar seus próprios resultados a partir da experiência de serem agentes de uma avaliação externa.

CARVALHO (1982:27-38) em seu estudo sobre as finalidades da avaliação, faz uma revisão do conceito de

Torna-se um instrumento útil para o professor e para o aluno quando lhe é dado mais um sentido de “correção” para a reformulação de objetivos que de “punição” por notas.

avaliação e atribui a ela uma dimensão mais ampla que leva a diferentes conseqüências para a prática educativa. A autora distingue o conceito de *diagnóstico* do de *avaliação* mostrando que o diagnóstico é bem mais amplo e sempre envolve avaliação. Esta, por sua vez, nem sempre presume diagnóstico. Se o rendimento escolar é o nível que o sujeito alcança na descrição de sua capacidade em um dado momento, em relação a quantidade de informação que possui em um prova, a avaliação seria o passo inicial para o diagnóstico. Denomina esse processo de *"apreciação do progresso do aluno"*. Porém, outros fatores além da necessidade podem estar interferindo no progresso dos alunos, além da necessidade de adaptação de aspectos de situações de ensino e aprendizagem às características das escolas. Neste sentido, o diagnóstico inclui *"valoração, determinação, descrição e classificação"* de aspectos do comportamento do aluno.

LUCKESI (1984:6-10) também deixa claro a necessidade de mudanças no enfoque e nas funções da avaliação. Analisando a prática atual da avaliação define-a como exercendo função classificatória. Um dos problemas apontado pelo autor é que o enfoque classificatório não abrange tomada de decisão da ação, quando se está avaliando ação. Por outro lado, a função diagnóstica *"... constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a competência ..."*. Vista na prática a avaliação classificatória atende a um modelo conservador de sociedade e conseqüentemente de educação e serve a uma *"... pedagogia dominante, que por sua vez está a serviço de um modelo social dominante que genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador"*. Para esse autor, resulta daí, na atuação clara da prática escolar, a classificação de indivíduos, seguindo uma norma ou padrão de grupo. Ao serem enquadrados na norma alguns indivíduos são classificados como *"inferior, médio ou superior"*, e os registros conseqüentes são numerados, somados e divididos em médias. É péssima a repercussão que este tipo de avaliação tem para o aluno que, sendo julgado e classificado, sofrerá o estigma devido aos registros que constam no seu histórico escolar. Essa avaliação, que segue o modelo liberal-conservador da sociedade, é usada na sala de aula, como uma medida disciplinadora que dá ao professor pleno direito de exercer sua autoridade, enquadrando seus alunos na normatividade estabelecida.

THIOLLENT (1977:54) discute essa questão de maneira semelhante a de Luckesi, atribuindo à avaliação a finalidade de estimular a competição, reflexo da competição universitária que se manifesta em função da *"classista monopolização do saber e de seus efeitos ideológicos"*. Entre o ato de avaliar e a competição, está a *"classificação"*. As escolas não apenas avaliam os alunos, mas classificam-nos e os primeiros colocados são aqueles que terão chances de bons empregos no futuro. A classificação também gera e reforça a

competição que afeta as relações no grupo, formando, neste sentido, preconceitos de superioridade por parte dos melhores. Por outro lado, no sistema de avaliação sem classificação, a competição pode não ser tão visível e se manifesta de modo mais personalizado. É o caso de alunos que procuram se relacionar com seus professores de modo a conseguir certos privilégios, critérios, favores e apoios que os tornam reconhecidos como superiores perante os outros colegas. *"A ausência de classificação oficial favorece os jogos de influência para classificação informais. O que não quer dizer que estejam de acordo ou a favor das classificações formais"*.

ETGES (1983), no artigo *"Sociologia da avaliação"* adverte para o fato de que os padrões de avaliação são determinantes de um tipo de sociedade de classes com sua visão característica de homem, de mundo e de educação. Um professor positivista ao avaliar seus alunos dentro de critérios assentados em um padrão, ao dar notas e conceitos coloca-os em determinados lugares (séries) e agrupa-os em hierarquias. Isto leva o estudante a ter como experiência o mundo da mensuração e da gradação, em que tudo pode ser medido. Para o referido autor, a verdadeira finalidade da avaliação seria visar especificamente a expansão e desenvolvimento do aluno como ser humano e não como algo possível de ser medido e agrupado em alguma categoria.

As posições teóricas a respeito da finalidade da avaliação podem ser agrupadas em três blocos: a) as que realçam a finalidade classificatória; b) as que fazem da avaliação um requisito para tomada de decisões, sugerindo aos poucos a função diagnóstica e criticando levemente o poder controlador e classificatório exercido por ela sobre o aluno; e c) o bloco dos que criticam a função classificatória da avaliação, o estímulo à competição, e a ideologia que lhe é subjacente.

PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO

A posição de TYLER (1976:99) é delinear determinantes da avaliação sempre a partir da formulação de objetivos. Para ele, *"... qualquer meio de obter dados sobre as espécies de comportamento representados pelos objetivos educacionais da escola ou faculdade é um procedimento apropriado de avaliação"*. Assim, destaca a apreciação do comportamento do aluno na fase inicial e durante o processo, a fim de estimular mudanças e também a apreciação deve ser feita depois que o ensino se completar.

Para MAGER (1974) o mais importante na avaliação refere-se à precisão do objetivo com que se especifica o que o educando deve realizar para demonstrar que efetivamente aprendeu e domina um conteúdo ou ação. Assim, um objetivo só é útil quando identifica o tipo de conduta que será aceito como prova das destrezas adquiridas pelo educando.

Outro aspecto referente à avaliação é discutido por BLOOM, HASTING e MADAUS (1975) quando tra-

tam da época em que devem ser aplicadas as avaliações. Consideram que a avaliação deve ocorrer no início de uma unidade, semestre ou ano letivo, durante o desenvolvimento do ensino e ao seu final.

GRONLUND (1974) amplia os pressupostos finais da avaliação ressaltando que ela deve ser clara, que as técnicas devem ser selecionadas em relação aos objetivos para que possam ser variadas. Além disso esse autor enfatiza que a avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma.

Para AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980), a avaliação deve se apoiar em testes periódicos e freqüentes, durante todos o processo de aprendizagem. Os autores apontam para a necessidade de utilização de diferen-

tes tipos e medidas, enfatizando a função diagnóstica e de retroalimentação dos testes.

Não há consenso nos estudos sobre o que avaliar. A aprendizagem tem, para alguns, significado bem mais amplo que para outros. Para uns, ela se restringe à aquisição de conhecimento, e a avaliação limitar-se-á, assim, ao campo cognitivo. Para outros, a aprendizagem vai além do conhecimento, englobando também aspectos afetivos e psicomotores, e a avaliação deve, por isso, focar o aluno em suas várias dimensões, levando em conta o desenvolvimento integral de sua personalidade.

No tocante à época em que a avaliação deverá ser feita e à freqüência com que ocorrerá, a resposta só pode ser uma: a aprendizagem é um processo contínuo, a sua avaliação também deve ser contínua.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O enfoque, as características e os princípios da avaliação moderna demonstram ser impossível avaliar o aluno através de uma única técnica, de um único instrumento. Na busca de uma avaliação coerente, constante, cumulativa e integral, busca-se o uso de diferentes instrumentos de avaliação.

É importante salientar que há uma diferença entre técnicas e instrumento. A técnica seria um meio, um procedimento que nos informa o que queremos, por exemplo, a técnica de observação, de entrevista, de testagem. Assim a técnica refere-se ao "como" se procede. Por outro lado, instrumento seria um recurso que se usa na avaliação como: testes objetivos, de ensaio, fichas de testes de atitudes, inventários, etc. (MEDEIROS, 1982)

Alguns autores já citados anteriormente, utilizam o termo instrumento. TYLER (1976) propõe testes de lápis e papel, a observação, entrevistas, questionários, etc, e afirma que esses instrumentos só devem ser elaborados a partir da identificação e definição de objetivos. MAGER (1979) se posiciona do mesmo modo e indica como instrumentos, os questionários e as observações.

Quanto a autores que enfocam técnicas, podemos destacar alguns, dentre eles GRONLUND (1974) que clas-

sifica as técnicas de avaliação em três tipos: testes (orais ou escritos; formais ou informais; dissertativos ou objetivos, etc.), os auto-relatos (entrevistas ou questionários) e observações.

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980), propõem alguns méto-

dos de avaliação e medida tais como os testes padronizados, exames (de dissertação, escritos e orais), observação e exames finais (resultados dos trabalhos dos alunos).

Quanto a provas objetivas e dissertativas, recomenda-se a atenção dos professores em relação a esses dois tipos de provas e também seguirem "passos" para quando forem elaborar os instrumentos de avaliação.

Pode-se verificar que os autores priorizam na discussão de instrumentos e técnicas da avaliação, a necessidade da vinculação a objetivos definidos para uma disciplina ou para unidades e que, essencialmente, visariam mudanças comportamentais no aluno. Isso parece envolver o estudante numa perspectiva estritamente mecanizada, com um planejamento que não leva em conta o dinamismo da ação educativa nem a capacidade criativa do professor e do aluno como agentes ativos dessa ação.

A plenitude da ação docente, numa perspectiva de transformação, implica a liberdade do professor na avaliação da aprendizagem de seus alunos, envolvendo a visão que ele tem de educação, de mundo e do cidadão que pretende formar, assim como a noção das funções atribuídas à escola em determinada sociedade.

A QUESTÃO DOS CRITÉRIOS

Com o objetivo de orientar o processo de avaliação, há necessidade de se discutir seus critérios.

Revedo a literatura, principalmente dos autores até agora citados, verifica-se que a questão de critérios não tem sido tratada com freqüência e com seriedade devida. Talvez isso de deva ao fato dos critérios serem peculiares a cada disciplina e aos objetivos da mesma. Esse aspecto é colocado por LATERZA (1980:68):

A plenitude da ação docente, numa perspectiva de transformação, implica a liberdade do professor na avaliação da aprendizagem de seus alunos

“... o critério de avaliação fundamentalmente deve ser escolhido como o resultado de consenso entre alunos e professores, fruto de discussão (inclusive sobre o próprio curso) e basicamente deverá levar em conta os conhecimentos mínimos necessários naquela matéria”.

Para PECHER et al. (1987:57), “Estabelecer critérios é especificar o padrão mínimo para considerar satisfatório o desempenho do aluno”. Referem-se, nesse sentido, à avaliação por objetivos. Denominam duas naturezas de critério:

“A primeira é *qualitativa* e se refere às atitudes inerentes ao trabalho, às habilidades motoras, ao nível e à abrangência da aprendizagem (nesse caso, são critérios diretamente ligados à própria qualidade de cada objetivo especificado). A segunda natureza é *quantitativa* e representa os indicadores numéricos de desempenho; estão mais ligados à ponderação dos níveis que quantifica as oportunidades necessários para a medida de cada objetivo”.

Em relação ao alcance do objetivo, segundo a proposta desses autores, o critério é estabelecido a partir dos indicadores quantitativos e qualitativos que o professor julgar, dentro do mínimo, para que o aluno mostre que atingiu o objetivo.

DEPRESBITERIS (1987:12), após desenvolver uma pesquisa do tipo “estudo de caso”, adverte que o estabelecimento de critérios de avaliação deve envolver necessariamente:

“Definição do *quê* e de *como* avaliar; formas de estabelecer critérios objetivos e homogêneos; definição de critérios específicos para habilidades motoras; integração de critérios de atitudes, conhecimentos cognitivos e habilidades motoras”.

THIOLLENT (1977:47-48), em sua reflexão sobre critérios de avaliação afirma que o problema da avaliação começa quando os professores impõem critérios mais severos para tentar elevar o nível do ensino. Tal imposição, segundo

o autor, faz com que os professores percam de vista o caráter relacional, relativo ou arbitrário de qualquer sistema de avaliação. Uma reflexão bastante significativa desse autor mostra a impossibilidade de existir um único padrão de avaliação e mostra também que nenhum critério possui uma objetividade definitiva ou extra social. Isso é mostrado na seguinte afirmação:

“Todos os critérios são normas sociais dependentes, quer da instituição universitária e da definição que a sociedade lhes dá em termos de rendimento, competição ou hierarquia; quer de instituições paralelas contidas na instituição global que são promovidas por grupos de professores em função de ideologias ou de objetivos de conservação ou, algumas vezes, de transformação”.

As poucas referências, embora divergentes em alguns pontos, permitem que o estabelecimento de critérios esteja vinculado às demais etapas do processo avaliativo, em cujo planejamento o avaliador predeterminará: a) o que e o quanto vai ser avaliado; b) quando e como vai ocorrer a avaliação; c) qual o símbolo (nota, conceito, grau) que vai expressar o resultado da avaliação.

Cumprir lembrar a utilidade e a importância dos critérios na apreciação dos resultados da avaliação e na discussão inicial sobre o que se tem feito e o que se fará, salientando-se, acima de tudo, o real compromisso com a construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES

Pode-se observar por essa explanação que toda concepção de avaliação envolve, da parte de quem avalia, uma visão de mundo, de homem e de educação. A avaliação da aprendizagem, ou da prática educativa, insere-se, por conseguinte, no âmbito da Psicologia Educacional, nela se fundamentando e por ela sendo subsidiada.

Muito desenvolvida nos últimos anos, a Psicologia Educacional tem-se mostrado bastante produtiva em termos metodológicos, porém parcimoniosa no oferecimento de subsídios à Educação. Apesar disso, em conjunto com outras áreas, não tem deixado de contribuir significativamente para a promoção e o desenvolvimento do ser humano por suas experiências e aprendizagens.

No que tange, especificamente, às concepções e modelos de avaliação do rendimento acadêmico, o presente es-

tudo propiciou reduzi-los, fundamentalmente, aos seguintes itens: a) a avaliação tradicional, preocupada em verificar, apurar e interpretar o grau de informação obtido pelos educandos em relação ao programa; b) a avaliação por objetivos comportamentais, orientada no sentido de verificar, apurar e interpretar as mudanças de comportamento provocadas nos educandos pela assimilação do conteúdo programático; c) a avaliação qualitativa, com ênfase nas funções diagnóstica e formativa - um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a efetividade do ensino e da aprendizagem.

A análise dessas concepções evidencia mudança fundamental no papel atribuído à avaliação: de instrumento controlador do aproveitamento do aluno, passou a instrumento de controle qualitativo do processo educacional. E o sistema de qualificação deixou de ter como referencial a norma, que é inerente à função classificatória, passando a pautar-se pelo critério. Essa tendência de se acentuar a avalia-

ção de forma objetiva influenciou as normas oficiais que vigoraram em leis e decretos orientadores da prática avaliativa das instituições de ensino superior.

As possibilidades alternativas de superação da função classificatória são apresentadas por vários autores com enfoques diversos. Das propostas de avaliação comprometidas com uma prática democrática e transformadora, depreende-se que a avaliação deveria visar mais especificamente à expansão e ao desenvolvimento do aluno, e que o ato avaliativo deveria ser compreendido na sua totalidade. A teoria, contudo, não revela essa abrangência, mostrando apenas fragmentos do fenômeno, o que impede o alcance do verdadeiro significado atribuído à avaliação

Se a avaliação do rendimento acadêmico for considerada relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem, a instituição poderá, utilizando os próprios mecanismos de avaliação, esquematizar sua ação política e educacional, modificar sua atuação e garantir a qualidade de seu sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.M.F.P.M. Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas. *Didática*, São Paulo, v.29, p55-68.1993/1994.
- ALMEIDA, A.M.F.P.M. O significado do projeto pedagógico. *Circuito Prograd*, São Paulo, n.3, p69-74. 1995.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALL, S. Educational psychology as an academic chameleon: an editorial essessment after 75 years. *J.Educ.Psychol.*, Arligton, v.76, n.6, p.993-999, 1986.
- BIGGE, M.L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: E.PU/Edusp, 1977. 370p.
- BLOOM, B.S., HASTING, J.T., MADUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BORING, E.G. **A history of experimental psychology**. New York: Applenton-Century Crofts, 1957. 777p.
- BRITO, M.R.F. **Uma análise fenomenológica da avaliação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1984. 248p. Tese de doutorado em psicologia da educação.
- CARVALHO, M.L.R.S. O problema da referência na avaliação educacional. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v.8, n.1, p27-38. 1982.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação e aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.15, p5-13, jan/jun. 1987.
- ETGES, N. Sociologia da avaliação. **Avaliação da aprendizagem**, Porto Alegre, p45-58.1983.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**, 2.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, M.G. **Psicologia Educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1987. 88p.
- FINI, L.D.T. **A psicologia educacional-adolescência: sua importância nos cursos de licenciatura**. In: BERNARDO, M.V.C.(Org.). Formação do educador: atualizando o debate. São Paulo: EDUC, 1989.
- FREIRE, P. Educação e mudança. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79p.**
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.
- GALLOWAY, C. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- GLOVER, J. A., RONNING, R.R. **Historical foundations of educations psychology**. New York: Plenum Press, 1987.
- GOLDBERG, M. A. A. A avaliação pode ser uma arma?. **Educação e Avaliação**, São Paulo, v.1, p23-47, Jul. 1980.
- GOULART, I.B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1989. 163p.
- GRONLUND, N. E. **Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- LATERZA, L. B. M. Avaliação e o sistema educacional. **Educação e Avaliação**, São Paulo, v.1, p62-68, Jul. 1980.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.61, p6-15. 1984.
- MAGER, R. F. **Measuring instructional intent-or got a match?**. Califórnia: Fearon Publishers, 1973. 160p.

- MAGER, R. F. **Objetivos para o ensino efetivo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Publicações Didáticas, 1974. 62p.
- MAGER, R. F. **Atitudes favoráveis ao ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979. 114p.
- MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. **Educação e Avaliação**, São Paulo, v.1, p84-95, Jul. 1980.
- MARTINS, J. Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo. Campinas, 1987. 2p. (mimeograf.)
- MARTINS, J. Fundamentos para análise qualitativa como método de pesquisa em psicologia. Campinas, 1988. 7p. (mimeograf.)
- MEDEIROS, E. B. Provas objetivas e provas de dissertação. **Metodologia do Ensino Superior**, Belém, p482-483, 1982.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119p.
- NOVASK, A. J. C. **Sala de aula: uma aprendizagem do humano**. In: MORAIS, R. (Org.) Sala de aula que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988. 136p.
- PECHER, F. C. R. et al. Proposta de planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.15, p15-75, jan/jun. 1987.
- SANT'ANNA, M. Uma análise crítica da avaliação educacional. **Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos**, Porto Alegre, p81-93, 1983.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985. 205p. Tese de doutorado em psicologia da educação.
- SOARES, M. B. **Avaliação educacional e clientela escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
- SOUSA, S. M. Z. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. grau - legislação: teoria e prática**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986. 234p. Dissertação de mestrado em supervisão e currículo.
- STUFFEBEAM, D. L. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. **Avaliação educacional II**, Petrópolis, p102-150, 1978.
- THIOLLENT, M.J. M. Reflexões sobre a avaliação e valorização do conhecimento. **Marco**, São Paulo, n.1, p45-47, 1977.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976. 119p.
- VALE, J. M. F. Considerações a respeito do aluno de aproveitamento insuficiente no início da escolarização básica. **Didática**, São Paulo, v.15, p59-70, 1979.