

Avaliação do Ensino Médio e Repercussões no Ensino Superior

Avaliação - Uma Questão Atual*

Nelly Aleotti Maia**

1. Introdução

De início nossos agradecimentos pelo convite para participar deste certame. Duplamente honroso pela atualidade do tema e pela qualidade dos profissionais com quem divido esta sessão.

Ao iniciar a discussão do tema que nos foi atribuído, entendemos como necessário um esclarecimento conceitual.

1.1- Conceito Moderno de Avaliação - Evolução

"...e viu Deus tudo quanto fizera e eis que era muito bom."

Gênesis 1.31

"Disse mais o Senhor Deus:

- Não é bom que o homem esteja só."

Gênesis 2.18

Das citações acima pode-se constatar que a questão da avaliação não é recente.

E, da figura 1 apresentada, pode-se extrair o reforço da afirmação com que vou iniciar minha exposição. A avaliação é, sempre, subjetiva. Tal afirmação, feita em um certame como este causará, estou certa, perplexidade, se não repúdio.

Durante décadas, para não dizer séculos, têm os envolvidos com a educação se preocupado com a objetividade e a segurança das técnicas e dos resultados; como, então, aceitar tal aparente san-dice como verdade? Procuremos esclarecer nosso pensamento.

AVALIAR significa, literalmente, atribuir um valor, julgar, apreciar, significa, portanto, escolher um termo de comparação, algo para servir de padrão. Mesmo quando se fala em MEDIDA (que é a máscara objetiva da subjetividade) significa que foi escolhido, arbitrariamente, um referente. A uma análise imediata constatamos facilmente que a própria escolha de um padrão de mensuração já é, em si subje-

tiva. Este caráter é minimizado pelo consenso cultural em torno do padrão. Assim, convencionou-se, em nossa cultura, que o sistema métrico será usado na mensuração de determinados objetos. Se dissermos que uma rua tem 10 metros de largura não se questionará a "objetividade" dessa afirmação, graças à validade do consenso.

Por outro lado, com o surgimento e a estruturação das ciências humanas e sociais nos séculos XVIII, XIX e XX cresceu a preocupação com sua credibilidade. Ora, a credibilidade de uma

Nelly Aleotti Maia

*Presidente do
International Council
on Education for
Teaching*

(*) Palestra proferida no I Simpósio Internacional de Avaliação da Educação. Realizado pela Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, outubro, 1995.

(**) Filiação Institucional: Presidente do International Council for Teaching

informação, ou seu caráter "verdadeiro" é dada pela sua objetividade. As ciências humanas, metodologicamente tão mais frágeis que as matemáticas e as naturais, careciam dessa objetividade. E as ciências pedagógicas eram, talvez, as mais carentes sob esse aspecto. Daí, a preocupação com a MEDIDA, com a chancela da inquestionabilidade. Ilustra bem isso a afirmação de *Thurstone* que tanto inspirou a Psicometria e a avaliação em geral: "tudo o que existe pode ser medido".

Partem, então, os educadores em busca de métodos, técnicas, processos de avaliação ou de medida cuja objetividade fosse invulnerável. Melhor seria dizer-se que, até há alguns anos, buscou-se na educação e no ensino A TÉCNICA, a medida perfeita. As discussões giravam em torno de tipos de provas, frequência de exames, escalonamento de resultados, quantificações e simbologia (nota/conceito, etc)

Reconhecendo, porém, a fragilidade dessa concepção e admitindo o caráter composto da educação chega-se, em nossos dias, a um conceito de avaliação que não pretende "vender" a idéia de sua "rigorosa objetividade" e "validade universal", ou coisa equivalente. Pelo contrário, aceita-se e se encoraja, hoje, o concurso de técnicas diversificadas que se somam e nos apresentam um quadro de resultados dinâmico, mutável e em evolução. Simplificando: abandona-se um conceito estático e adota-se um conceito dinâmico de avaliação. Não se pretendem resultados finais, prontos e acabados, mas algo que acompanhe o trabalho do educador orientando-o nas sucessivas fases.

No entanto, essa evolução não foi simples e linear e muitas foram as contribuições culturais que a influenciaram.

Vejamos as que maior repercussão tiveram na avaliação do ensino médio e suas repercussões no ensino superior, tema específico desta discussão.

2. Concepção Econômica e Estrutural da Avaliação - A Questão da Produtividade

Dois fatores contribuíram significativamente para enriquecer e dar à avaliação escolar a dimensão que ela hoje apresenta: a Economia e a Teoria de Sistemas.

A avaliação do ensino era feita, tradicionalmente, em função de uma medida de uma suposta quantidade de material aprendido. Havia "pontos" da(s) matéria(s) que o aluno deveria saber. A esses atribuíam-se "pontos" da nota. Somava-se, dividia-se, pronto.

A teoria de sistemas, no entanto, abala essa simplicidade. Na verdade, ela faz seu ingresso no ensino associada ou através da Economia. O marco cronológico são os anos 60-70. A idéia de se "calcular" o ensino em termos de insumo, processo, produto vai redimensionar a avaliação. Esta passará a funcionar como acompanhamento (follow-up) e realimentação (feedback).

Vem à baila, então, a questão da produtividade. Em outras palavras, ensinar mais e melhor, a mais gente, em menos tempo, dispendendo menos recursos materiais e humanos. Em síntese: uma medida de relação custo-benefício.

Essa aparente simplicidade, no entanto, é que irá alertar os educadores em geral para a complexidade da questão. Pois, na relação custo-benefício está embutido o aspecto qualitativo. Não se tratará mais de ver o "quanto" o aluno aprendeu, mas "se" e "como aprendeu". O ensino perde o caráter de adestramento e se impregna do caráter educacional.

2.1 - Concepções Fragmentárias ou Parciais

Não obstante a idéia de um modelo sistêmico aplicado ao ensino, a fim de avaliar sua produtividade, persiste, ainda hoje, a idéia de achar ou aperfeiçoar um instrumento que meça essa produtividade. A avaliação nas escolas continua a discutir "tipos de provas" ou "quantas provas" deverão ser feitas durante o ano letivo, etc, etc. Obtidos os resultados, há um *quantum* de aprendizagem.

Pode-se, ainda, manter um conceito parcial de avaliação, atrelando-se o processo a idéias extremadas como: modelos fixos para cada ma-

téria, ou, um único modelo para toda e qualquer matéria. Exemplo: Português terá sempre provas analíticas, discursivas; Química, testes sintéticos, ou no outro extremo: a escola tem um modelo de prova que deverá ser aplicado em qualquer disciplina.

Trata-se de visões parciais ou fragmentárias da avaliação.

2.2 - Conceções Holísticas

Em lugar de se considerar a avaliação como uma soma pura e simples de medidas independentes, pode-se considerar a avaliação de forma global. É o este conceito dominante no pensamento pedagógico atual.

Aprendizagem e educação são fenômenos de tal complexidade que seus resultados não podem ser aferidos por uma só medida ou um só padrão *tout court*. O reconhecimento de seu caráter composto mobiliza padrões diversos que não se somam, mas interagem. Desse modo adquire importância a questão dos objetivos e dos comportamentos finais. Entretanto, não estamos com isso afirmando uma rígida orientação de "ensino por objetivos" (modelo *Bloom*) ou de estabelecimento de comportamentos finais únicos e fixos. A ressalva deve ser feita, a nosso ver, porque existe, na questão da avaliação condicionada aos objetivos, uma armadilha muito sutil, embutida no próprio estabelecimento desses objetivos. Poderá haver, por parte do professor, um "empobrecimento de objetivos" para garantir seu alcance. Exemplo: um professor de inglês pode estabelecer como objetivo final de seu curso a memorização dos verbos defectivos e, assim, garantir cem por cento de êxito.

Uma visão mais ampla da avaliação evita casos como esse que, aparentemente caricatural, é encontrado no nosso ensino.

Ainda deveríamos dedicar um pouco de atenção, mesmo dentro de um enfoque holístico, à questão do foco ou do objeto da avaliação.

2.3 - Avaliação de Produto

A velha questão - o que avaliar e como avaliar - sofre, sempre, ao longo do tempo, desvios

de seu centro. Decorrente da concepção fragmentária há uma idéia, mesmo quando focaliza o aspecto global, de avaliar resultados - produto. Em outras palavras: aquilo que aparece. É a questão dos comportamentos finais, vista agora, sob uma ótica configurativa *gestáltica*. Entretanto, corre-se o risco de um exame de produto final momentâneo, deixando de lado outros aspectos importantes como a fixação, a permanência e a capacidade de mobilização do aprendido. Exemplificando: O aluno poderá usar corretamente fórmulas previamente memorizadas, porém poderá não ser capaz de resolver problemas cuja configuração-padrão tenha sido alterada. É o caso tão comum do êxito no exame/prova e fracasso em cursos que mobilizem os conhecimentos supostamente já aferidos.

Outro aspecto delicado dessa questão é que a avaliação do produto tem, sempre, um aspecto terminal, sendo, assim, um obstáculo a que se aperfeiçoe o trabalho docente à medida que ele se desenvolve. É o caso das provas únicas, finais ou, até do velho sistema (ainda em uso, porém) das provas mensais.

Não obstante, quando corretamente trabalhada, a avaliação de produto (resultado) tem um sentido pragmático e funcional que deve ser valorizado. Trata-se de verificar **o que** o aluno realmente aprendeu. Para tanto, as avaliações sucessivas, progressivas e compreensivas são auxiliar importante. Valiosa será, também, a natureza dessas avaliações, em que se procurará variar situações-problema que levem o aluno a mobilizar e aplicar corretamente o aprendido. Em outras palavras: em que se provocará no aluno o uso da inteligência em sua função tríplice: compreensão, invenção e crítica.

Nenhuma novidade há no que foi exposto. Surpreendentemente, no entanto, é o fato de que tantas escolas e professores ainda entendam a avaliação de produto como uma simples quantificação de material absorvido.

2.4 - Avaliação de Processo

Muito mais dinâmico e funcional que a avaliação de produto é a avaliação processual. Em lugar de se focalizar prioritariamente os comportamentos finais, a avaliação acompanha todo o

processo ensino-aprendizagem. Não só é continuada e progressiva, mas é cumulativa e, acima de tudo, corretiva. Pode-se dizer que predominam os aspectos de *follow-up* e de *feedback*. Na verdade, quando se fala em avaliação de processo, desloca-se o centro para o trabalho docente mais do que para os comportamentos terminais apresentados pelo aluno.

A avaliação processual procura responder mais **como** está sendo ensinado-aprendido algo do que se o aluno "é capaz de ...". Não por minimizar este último aspecto, mas por vê-lo como uma decorrência do outro. Assim não se enfatiza os exames finais mas a avaliação continuada de todas as etapas do processo.

3. A Questão da Avaliação na Universidade

A universidade desempenha, hoje, papel singular.

Por um lado, ela emerge no contexto cultural de uma sociedade como formadora de uma elite (no sentido correto da palavra) do saber, contribui para o progresso e a evolução social pela pesquisa e beneficia a comunidade pela extensão. Por outro lado, ela enfrenta processos sociais agudos como a competição com outras instituições e a burocratização necessária, porém complexa, de suas estruturas.

"The universities were undoubtedly one of the most significant creations of the medieval world. Their graduates helped to shape its thought, to create a model of intellectual discipline, to lay the foundation for a scientific culture, to interpret its laws and its customs, to administer its governments...there was a genuine thirst for knowledge and an expansion of learning stimulated by the cultivated intellectual life of Islamic Spain which drew visiting scholars from every European country, and by the revived interest in Europe in Roman law, all of which promoted the foundation of schools were reputed teacher held forth to small groups of scholars".

Além de sua destinação histórica tem a Universidade, hoje, uma missão especial no

mundo da cultura - conservar e renovar a parte mais substancial dessa mesma cultura. No caso da Universidade essa função é quase uma missão, pois é a sociedade que a mantém e é para esta que ela se dirige. Mas não é, nem deve ser, por ela dirigida.

Esta é a dificuldade de uma avaliação do desempenho.

Discutiremos, neste trabalho, um aspecto dessa filosofia - o da destinação da Universidade moderna. Desde já antecipamos que, para nós, a Universidade moderna é a Universidade-sistema, onde sua tríplice destinação - ensino, pesquisa, extensão - está presente.

Na realidade, essas três modalidades de ação são distintas em sua natureza, mas interdependentes. Logo, a preocupação com o desempenho deverá buscar referentes nos três aspectos.

É ela um organismo social cujas partes componentes estão funcionalmente estruturadas e que tem por obrigação apresentar um produto final que irá, por sua vez, ligar-se como subsistema a um sistema maior - a sociedade.

Trataremos, portanto, de(da):

- colocar o problema da Universidade-sistema na sociedade;
- relações entre o desenvolvimento tecnológico e a Universidade;
- produtividade da Universidade;
- proposta de algumas medidas para, coerentemente com a filosofia da Universidade atual, corrigir deficiências e permitir um aumento de sua produtividade.

3.1 - O Desempenho e a Produtividade

As épocas histórico-culturais da humanidade se definem por alguns elementos-eixo que as caracterizam. Assim, a Cultura Clássica se desenrolou sob a égide do Belo. Quer fosse encarado como *aretê* homérica, quer a *eucosmia* buscada nas palestras e ginásios do período Antigo, quer a *sofosine* em que se temperavam as virtudes, quer a *caloscaigatia* do período helenístico, tratava-se sempre da busca do belo, do equilíbrio, da dosagem exata das qualidades.

À semelhança dos signos do Zodíaco, sob cujo influxo se acreditava que as pessoas nascessem e vivessem, há, para cada ciclo cultural, um signo ou conjunto de signos. Nosso signo é o da Economia e da Tecnologia. Não em seu entendimento restrito apenas - o da produção e da repartição de bens - mas, também, no sentido da procura, do aperfeiçoamento, da eficácia. O signo nos penetrou e invadiu nosso meio e nossas vidas. Somos *homo economicus*. É válido que se estenda, ainda, essa constatação a todos os aspectos de nossa vida e, conseqüentemente, às instituições sociais. Não fugirão a esse domínio as instituições-chave dos grupos sociais, principalmente a escola, em especial, a Universidade.

A idéia de que o que o homem sabe, faz ou possui deve "funcionar", deve "servir" é típica de nossa época cultural.

E a escola deve funcionar e servir mais e melhor, posto que é ela a responsável pela preservação e pelo desenvolvimento da herança e, portanto, do próprio grupo.

Como é sabido, porém, nos grupos desenvolvidos o crescimento diversificado da herança social exige e produz uma diversificação da escola. Não apenas no sentido reparativo, de setores culturais diferentes, mas, também, no sentido de uma intensificação ou aprofundamento do nível de conhecimento.

E se questiona sua necessidade, seu papel, até mesmo a validade de sua existência. E o critério-chave é, predominantemente, o da produtividade. Não fugiria a esse questionar a instituição talvez mais complexa e inquietante da cultura contemporânea - a Universidade.

Uma Filosofia da Educação contemporânea e uma Filosofia da Universidade parece-nos ser, agora, uma Filosofia da Produtividade.

3.1.1 - Conceito de Produtividade

Conceituar implica, verbalmente definir. Ontologicamente, uma definição é uma declaração de que determinada palavra ou expressão pode ser usada, com perfeita equivalência, em lugar de outra.

Ora, o universo significativo do termo PRODUTIVIDADE é de tal ordem de complexidade

que, tentar defini-lo *stricto sensu* seria, sem qualquer tentativa de *calembour*, improdutivo.

Julgamos como mais adequados aos objetivos de nosso trabalho um *approach* fenomenológico. E, ao mesmo tempo, como o propósito deste trabalho é a reflexão-crítica, acreditamos ser esse propósito mais amplamente alcançado quanto mais aberta for a atitude conceitual. Em resumo: colocamos, de início, à meditação:

- O que é produtividade de uma Universidade.

Porém, como tencionamos propor um modelo, será conveniente que se defina nossa posição perante a PRODUTIVIDADE.

Escolheremos quatro momentos conceituais:

-Produtividade-Objetivo

-Produtividade-Resultado

-Produtividade-Processo

-Produtividade-Instrumento

PRODUTIVIDADE-OBJETIVO

É o "desejável". Em qualquer sistema, de qualquer natureza, estendendo-se um sistema como uma estrutura de operações, busca-se a produtividade.

O sentido axiológico, ainda contido no desejável, dá a característica QUALIDADE, mais adiante discutida.

PRODUTIVIDADE-RESULTADO

O mais identificável dos resultados - o rendimento. A produtividade é vista quando se constata resultados.

PRODUTIVIDADE-PROCESSO

Seria uma "relação" abrangendo aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos.

PRODUTIVIDADE-INSTRUMENTO

Educar é fazer, é ação.

Educação é dever ser.

Mais do que resultado atingido através de produto e transcendendo, mesmo, a processos de produção, para nós, e assim tem atuado a filosofia operante na universidade moderna, a produtividade da universidade é instrumento de trabalho.

Colocaremos, então, a idéia-base da seguinte maneira:

A produtividade da universidade é o dinamismo funcional de um sistema cuja eficiência é mensurada face à quantidade e à qualidade do produto externo e ao potencial de realimentação do próprio sistema.

Fica claro que se poderá, sempre especular sobre as flutuações de abrangência do conceito quando se fixam limites de universos.

Porém, que sentido teria se conceituar um termo que serve a universos tão diversos como o da Economia, o da Psicologia, o da Administração e o da Filosofia? Há, é evidente, uma limitação de universalidade conceitual, ou, se quisermos, uma multiplicidade de universos a que o termo serve e que se alternam enriquecendo-o ou empobrecendo-o conforme o caso.

Reconhecendo a validade de qualquer um e de todos os aspectos conceituais de PRODUTIVIDADE até agora vistos, reafirmamos que ela só pode ser conceituada, para os fins particulares de nosso trabalho, em consonância com o próprio conceito de Universidade.

Mais ainda: o que nos propusemos foi apresentar as linhas básicas de um modelo que permitisse identificar o grau de produtividade atingido pela universidade quanto:

- à qualidade do ensino ministrado e do respectivo sistema de avaliação;
- ao aperfeiçoamento de técnicas de pesquisa;
- às medidas para o aprimoramento do corpo docente e seu constante aperfeiçoamento;

E mais:

- à qualidade e volume da pesquisa;

E também:

- à eficácia das atividades de extensão.

Ora, falha será qualquer abordagem abstrata do tema produtividade ou dissociada da própria essência e finalidade da Universidade.

3.2 - A Escolha de um Modelo

Quando o homem primitivo se defronta com

fatos-produto, foge ele, pelas características próprias de seu pensamento, a uma explicação causal crítica. O malogro da caçada é a zanga do deus da floresta; a enchente, o castigo do deus do rio.

O primeiro sintoma do declínio do pensamento mágico e da passagem à aplicação do espírito crítico aos fatos é a investigação intuitiva e, posteriormente, sistemática; partindo do enfoque fenomenológico, buscando causas próximas. Nessa marcha, a analogia é a forma processual básica. A descoberta das primeiras "leis" da natureza é, tão somente, uma transposição de elementos intelectuais de um domínio conhecido para um campo ainda não dominado.

É esse o primeiro "modelo".

Pode-se, mesmo, afirmar que há reflexão criadora quando se descobre, num conjunto de fatos, alguma regularidade.

A esse contexto se pode, inicialmente, denominar "sistema".

E, para uma fixação terminológica, estabeleceríamos de início que "um sistema fenomenológico e fatural conhecido, isto é, cujas relações estruturais fossem dominadas, seria um modelo".

A criação de um modelo se condicionaria, basicamente, a dois fatores:

- observação
 - experiência anterior
- e sua utilidade seria sempre a de responder total ou parcialmente a uma indagação sobre fatos ou fenômenos que não fossem ainda bem compreendidos.

Sob outro ângulo, ainda, o modelo seria uma imagem a ser projetada. Entretanto, o "morfismo" do modelo não seria necessariamente absoluto. O modelo não teria como característica necessária e obrigatória a reprodução integral de pormenores da realidade.

A fidelidade de um modelo chega, sem prejuízo de sua integralidade, às estruturas básicas, não ao pormenor.

É precisamente nesse ponto que reside sua validade. "Um modelo válido é aquele que estabelece os elementos essenciais de um sistema e delinea suas relações estruturais". Por isso mes-

mo, pode ser aplicado e estendido a estruturas análogas.

Se se desce à minúcia de identidade não mais se trata de um modelo, mas de cópia ou reprodução. Nenhuma validade científica de pesquisa e criação terá essa multiplicação igual.

Entretanto, serão condições absolutas de validade de um modelo:

- correlação com o real;
- exata compreensão de suas relações estruturais internas;
- correspondência dos seus elementos básicos com os elementos da ocorrência nova.

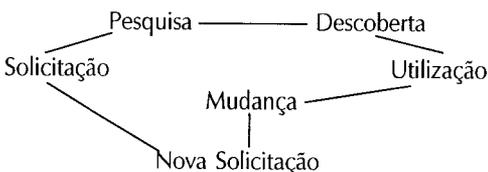
Na proposição de um modelo que permita identificar, ao menos preliminarmente, o grau de produtividade das Universidades procuraremos nos ater aos itens acima expostos.

Apresentaremos um modelo no sentido de:

- fundamentados na observação sistemática do que ocorre na Universidade;
- amparados nos resultados de trabalhos experimentais de pesquisa;
- utilizando a experiência de nosso trabalho na Universidade;
- oferecer à reflexão dos educadores um SISTEMA que possa ser aplicado a outras Universidades, embora cobrindo campos culturais diversos, e que possa ser enriquecido e aproveitado.

3.3 - Ensino, Pesquisa, Extensão

No contexto das instituições sociais desempenha a Universidade papel singular. Se quiséssemos representar esquematicamente o processo da mudança social poderíamos fazê-lo como a seguir:



e conseqüentes mudanças reduz-se sensível-

mente. E de tal ordem são as mudanças que se inicia, às vezes, no ciclo sem retorno à origem.

A problemática da comunicação, especialmente no seu aspecto processual sistemático - o ensino - desempenha, então, papel de particular significância. Óbvio, também, será o aspecto crítico do ensino.

Como esquema planejado e previsto e quanto à estruturação ele é "produto", isto é: resulta de esquemas estruturais já montados. Currículos, programas, métodos, materiais conhecidos e dominados pela experiência concorrem para a consecução de objetivos valorizados em hierarquias tradicionais.

Com efeito, não se pode valorizar como fim educacional o que não se conhece ou não se experimentou. Assinala-se, portanto, uma tendência ao "continuismo social".

Por outro lado, a aceleração do ritmo, a que aludimos, levando à formação de novo ciclo coloca, pela aplicação prática das descobertas, instrumental valioso e avançado a serviço da comunidade acadêmica e social.

Ocorre, então, quase uma antinomia gerada pela dificuldade de acompanhamento do ciclo, pois o ensino é e deve ser a um tempo. Às vezes, a crise é ainda maior, pois a materialização das descobertas científicas coloca a nosso alcance equipamentos sofisticados e não nos fornece, com a mesma rapidez, as técnicas operacionais, ou mesmo não dá tempo para a reflexão filosófica. Essa é a antinomia - antes de observarmos a comunicação didática sob o ângulo axiológico, antes da hierarquização de valores, já a estamos utilizando.

Bem ilustra essa situação dramática *Wilbur Schramm*, um dos maiores nomes da moderna tecnologia da educação:

" Os principais problemas acerca do emprego de satélites na educação serão, agora, problemas de chão, e não problemas do espaço. O *hardware* ultrapassou o *software*. Os equipamentos são tão fascinantes que somos levados a apreciar sua evolução e admirá-los e a negligenciar as questões menos claras e menos grandiosas de como utilizá-los".

Ora, no caso particular da Universidade a situação é peculiarmente crítica. Por definição teleológica a Universidade é a instituição social educacional destinada a comunicar o resultado último da pesquisa e mais, a produzir e gerar mais pesquisa. Entretanto, por determinismo histórico e circunstancial é ela, em todos os grupos sociais desenvolvidos, a estrutura educacional mais sólida, e, talvez, mais rígida. É o nível superior o último a responder com flexibilidade às solicitações da mudança.

Acentuando ainda mais o paradoxo - cabe-lhe, via de regra, gerar as condições de produzir um *hardware* cujo *software* nem sempre é satisfatoriamente dominado. E, como isso é teoricamente impossível, o problema da produtividade na Universidade é, no momento evolutivo de nossa sociedade, crucial.

Fica, portanto, caracterizada a Universidade como elemento de comunicação. E essa comunicação opera em dois planos: o externo e o interno.

A comunicação externa compreende, por sua vez, a habilitação profissional, os resultados da pesquisa e as atividades de extensão.

A comunicação interna é a realimentação, em que a Universidade volta o produto para seu processo. Assim ela se enriquece de conteúdo pelo desenvolvimento da pesquisa que ela própria conduz e produz. Ao mesmo tempo é ela orientada e tem seu *know-how* aperfeiçoado pelo profissional que ela mesma formou.

Mas, uma avaliação de seu desempenho deveria forçosamente levar a uma operacionalização de seus objetivos. E, em poucas palavras, a produtividade deveria consistir em alcançar melhores resultados, mais rapidamente e com menos recursos.

O enlace das três áreas - ensino, pesquisa e extensão - é porém, elemento complicador e, por vezes, buscam-se reduções que levarão a uma visão empobrecida de seu desempenho.

No conceito moderno de Universidade e, sobretudo, em sua situação contextual, parece haver uma tendência restrita de suas finalidades.

Busca-se, cada vez mais, uma relação uni-

versidade-mercado de trabalho e o instrumental do tratamento que se pretende dar à problemática da universidade tem sido sempre, nos últimos tempos, *surveys* de mercado de trabalho, questionários a empresários, análise ocupacional, etc.

Longe de nós a contestação do valor desses instrumentos ou do enfoque de universidade como nutriz de fluxo da força de trabalho.

Julgamos, apenas, cabível uma ponderação quanto ao caráter redutivo de tal ponto de vista. Do momento em que se encara a universidade como formadora de profissionais destinados a suprir uma demanda externa, há o perigo de se reduzir a apreciação de sua produtividade ao nível de treinamento.

4. Avaliação Escolar e Avaliação da Educação

No início desta comunicação exemplificamos, com ilustrações, como o problema da avaliação é antigo. O ser antigo, porém, não lhe tira, em coisa alguma, o caráter de atualidade. Diríamos, mesmo, que ele é uma presença aguda, marcante na questão da educação e da escola, hoje. Exemplo este certame, de que estamos participando, aqui e agora e a 43ª Assembléia Mundial do International Council on Education for Teaching, a realizar-se em 1996, nos Emirados Árabes. O tema central deste último ilustra o fato de que cada vez mais, na atualidade, procura-se a convergência dos dois termos focais da avaliação. O desejável, se bem que utópico, seria a superposição de escola e educação numa concretização da idéia de educação permanente.

No entanto, na admissão do caráter utópico da plenitude dessa identificação procura-se a aproximação cada vez maior da escola e da educação. Ou, pelo menos, se busca avaliar a educação (mais uma vez a visão holística).

4.1 - Avaliação Escolar no Brasil

As características principais da avaliação escolar no Brasil são:

- **predominância do aspecto cognitivo**

Sempre que se pensa em avaliação escolar os termos de referência são: matéria, conhecimentos, notas (conceitos), O QUE o aluno sabe.

Raramente preocupa-se a avaliação com a área conativa, de mudança de atitudes.

- aspectos parciais

Qualquer avaliação escolar no Brasil, ainda hoje, vincula-se a determinadas áreas, é setorial. Para um resultado global recorre-se à média aritmética.

- preocupação excessiva com o instrumento: a nota, o conceito.

Naturalmente há uma explicação cultural para isso: as nossas raízes históricas.

A educação brasileira começa na pedagogia jesuítica, formal, em que se valoriza a memorização e os comportamentos reprodutivos, repetitivos ("repetitio mater studiorum").

O cunho elitista que se mantém até hoje reforça uma visão peculiar da avaliação.

O divórcio estudo-trabalho torna-se o embasamento para essa forma de se julgar a eficácia da escolaridade ou da educação.

Some-se a esse caráter elitista a falência do sistema escolar e se irá encontrar um imaginário social que repercutirá na avaliação. Traços fundamentais desse imaginário são:

- escola e educação são coisas distintas.
- a educação formal está hierarquicamente acima da não-formal.
- a escola dá um diploma, sanciona o saber.
- a escola ensina pouco.

As conseqüências de um imaginário empobrecido, revelando baixo nível de expectativas, traduz-se na negligência e no quase desprezo pela avaliação. Ou, em outras palavras: ninguém leva a sério a avaliação escolar no Brasil. Ela é uma simples ritualização inerente ao sistema formal.

É bem verdade que se tem tentado, nos últimos anos, uma reversão desse quadro, com a adoção de técnicas ou práticas construtivistas, procurando-se dar um caráter mais dinâmico à

avaliação. Entretanto, o professorado mal preparado (sem dúvida a questão mais crítica do ensino brasileiro) não conseguiu ainda essa almejada mudança.

4.2 - A Avaliação Escolar no Mundo

Países desenvolvidos e países emergentes vêm dedicando cada vez mais atenção à avaliação escolar, porém, com enfoques diversificados. É óbvio que assim seja, de vez que o papel da escola nos países desenvolvidos é um e nos países emergentes, outro.

Nas sociedades desenvolvidas a escola goza de grande credibilidade. Quaisquer que sejam os resultados da avaliação (notas, conceitos, ou qualquer outro símbolo) desempenham a função de chancela, rotulando o aluno. Nesse fato há, sem dúvida, aspectos positivos e negativos, que poderemos ilustrar com estudos recentes.

"Seria importante atenuar o mais possível as conseqüências do veredicto escolar e impedir que as aprovações tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação na vida, multiplicando as opções e a passagem de uma opção a outra e enfraquecendo todas as opções irreversíveis".

"Nos poucos anos que antecedem o seu ingresso na escola, a criança aprende muita coisa sobre a vida. Se atentarmos para a sua indefensibilidade ao nascer, concluiremos que ela é um indivíduo razoavelmente competente ao entrar para o jardim da Infância. Aprendeu muita coisa sobre o mundo e, geralmente, se sente capaz de enfrentá-lo; seja qual for o seu meio, por via de regra é otimista no tocante ao futuro. Pouquíssimas crianças chegam fracassadas à escola e nenhuma delas traz consigo o labéu do fracasso; é a escola e somente a escola, quem prega nas crianças o rótulo do insucesso".

Há, então, nos países desenvolvidos, como se vê dos exemplos acima, uma tendência ou aspiração a se considerar cada vez mais a avaliação sistêmica, com funções corretoras, preferivelmente à avaliação terminal. E mais a usar a avaliação como auxílio ao aperfeiçoamento do professor, mais do que uma "tipificação" do aluno.

Nos países emergentes a escola é quase um objetivo nacional. É a esperança da libertação da dependência político-econômica e o desejo de uma consciência de cidadania.

Segue-se uma hipervalorização do ensino formal, sendo a chancela da escola equivalente a prestígio social. Ilustra isto o "bacharelismo" do Brasil-colônia do qual não nos libertamos totalmente até hoje ("doutorismo" ou "phdismo" são expressivos).

5. Conclusão

Neste breve estudo dedicamos maior atenção à avaliação em geral e à questão da Universidade, por ser essa nossa área específica de trabalho.

No entanto, julgamos que se pode extrair, do exposto, algumas conclusões para o tema central do debate - avaliação do ensino médio e repercussões no ensino superior.

A avaliação escolar está condicionada à concepção de escola da sociedade. O ensino médio não foge à regra. Nas sociedades em que a escola média é vista, primordialmente, como preparação para o ensino superior, a avaliação tratará das condições e possibilidades do aluno no nível subsequente. Parece ser esse o caso dos

países europeus (principalmente a França), da Senior High School norte-americana e do Brasil, em que pesem todas as reformas e tentativas de mudança nesses países.

Se, por outro lado, se considera a escola média com um caráter de terminalidade ou semi-terminalidade é evidente que a avaliação se concentrará em outros aspectos.

Como quer que seja, a importância e a necessidade de um órgão, na escola média, responsável por um novo tratamento pedagógico da avaliação não poderão mais ser ignoradas.

Desse modo, as sugestões apresentadas para a Universidade mantêm, em nossa opinião, sua validade. Ressaltaríamos, ainda, o fato de que as medidas sugeridas já foram implantadas e seus resultados práticos podem ser comprovados.

Também julgamos que não se deverá compartimentalizar, separando de forma rígida a avaliação do ensino médio e a do ensino superior. Ambos, ensino médio e superior, são momentos ao longo do processo de educação formal.

Finalmente, avaliação escolar e avaliação educacional, embora diferentes, não são e nem deverão ser, opostas. Deverão ser formas complementares de justa valorização do profissional, do cidadão, da pessoa humana.

Referências Bibliográficas

GREEN, V. H. H. *The Universities*. G. B., Penguin Books, 1967.

PROPOSIÇÕES para o ensino do futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, D.F., v. 67, n. 155, p. 152-69, jan./abr. 1986.

SCHRAMM, W. *To improve learning: an evaluation of educational technology*. New York: Sidney Tickton, 1970.