

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROBLEMAS GERAIS E FORMAÇÃO DO AVALIADOR<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A importância da avaliação educacional costuma ser ressaltada por todos os que integram a comunidade acadêmica. Até época recente, entretanto, essa mesma avaliação limitava-se à mensuração do desempenho escolar, ou, então, era concebida segundo um modelo simplista, baseado na apresentação de objetivos comportamentais, construção e aplicação de instrumentos, análise dos resultados e elaboração de um relatório final. A avaliação inclui, sem dúvida, todos esses procedimentos, mas a eles não se circunscreve, porque significaria limitar os seus objetivos, que são bem mais amplos.

A avaliação, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa. Inicialmente, todo o seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional. Se, primeiramente, o interesse maior estava relacionado com problemas de microavaliação, para usar expressão

<sup>1</sup> Artigo publicado na revista *Educação e Seleção*, n. 5, p. 9-14, jan./jun. 1982.

de Payne (1974); agora, sem abandonar estes últimos, ocupa-se com a investigação de questões de macroavaliação.

Alguns dos fatores que possivelmente contribuíram para esta modificação foram:

- a) a tomada de consciência de alguns educadores relativamente a problemas educacionais prioritários – educação pré-escolar, educação de carentes, alfabetização, evasão escolar, treinamento de professores, entre outros –, que exigem pronta solução, mas sobre os quais pouco ou nada se sabe, por deficiência de informações, que somente poderia ser superada por intermédio de pesquisas e da avaliação educacional;
- b) a insatisfação dos educadores quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional sem maiores estudos sobre as peculiaridades do meio e da população que sofre os seus efeitos;
- c) a reserva de muitos educadores e administradores quanto à qualidade do ensino em seus diferentes níveis. Algumas explicações teóricas têm sido tentadas; contudo, percebe-se que, para a identificação das prováveis causas desse fenômeno, e estabelecimento de alternativas que possibilitem a tomada de decisões, haveria necessidade de procedimentos sistemáticos, representados por trabalhos de avaliação;
- d) a aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem que estudos de avaliação de custos e benefícios comprovem a sua influência na promoção da eficiência do processo instrucional.

Outros fatores possivelmente também concorreram para que a avaliação mereça, atualmente, grande atenção. É imperativo ressaltar que, justamente pela importância da avaliação educacional, nesse novo contexto, se deva desenvolver, também, uma consciência crítica, porque nem tudo o que é apresentado como “avaliação, merece realmente essa caracterização; por outro lado, apesar da avaliação ser vista sob um novo enfoque, isso não significa que todos os seus problemas – que são muitos – estejam completamente solucionados.

A avaliação, em muitos dos seus aspectos, ainda apresenta deficiências (STUFFLEBEAM et al.,1971) como:

- I. ausência de uma teoria perfeitamente estruturada e que traduza um consenso entre educadores;
- II. inexistência de uma tipologia de informações fundamentais para o processo decisório;
- III. insuficiência de instrumentos e planejamentos adequados para a avaliação dos diversos fenômenos educacionais;
- IV. falta de um sistema que possibilite a organização, processamento e relatório de informações necessárias à avaliação; e, finalmente,
- V. carência de elementos qualificados para a realização das complexas atividades que o processo de avaliação exige.

Apesar desses problemas, a avaliação educacional pode oferecer valiosas contribuições para a concretização de mudanças educacionais, que, na verdade, somente deveriam ser empreendidas quando baseadas em conclusões de investigações perfeitamente estruturadas, implementadas e analisadas.

## **2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - CONCEITUAÇÃO E DEFINIÇÕES**

A avaliação educacional, como atividade científica, somente surge na década de 40, com os trabalhos de Ralph W. Tyler, e desenvolvem-se no período de 1960, graças, sobretudo, às contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros. As várias posições teóricas desses autores, sobre prioridades em avaliação educacional, concorrem para a formulação de diferentes definições desse campo.

A definição mais divulgada de avaliação é a que identifica esta última com o processo de medida. A disseminação dessa concepção resultou, em parte, da divulgação, nos meios profissionais, de obras de cientistas com formação básica no campo da psicometria, como, por exemplo, Robert L. Thorndike e Robert L. Ebel. O estudo das diferenças individuais, por sua vez, concorreu para gerar a crença, bastante difundida, aliás, de que avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar. Assim, avaliação e medida do rendimento são frequentemente usadas como expressões intercambiáveis, e refletem imprecisões no emprego de palavras medir e avaliar.

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o status do indivíduo face à característica. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (WORTHEN E SANDERS, 1973); ou ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir a determinados propósitos. A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais (POPHAM, 1975), quaisquer que sejam.

A avaliação, para alguns, é um processo assistemático, baseado na opinião de um especialista; é um julgamento emitido por um profissional. São comuns, na área educacional, “avaliações” informais para a tomada de certas decisões. Um livro é adotado em vez de outro; uma metodologia de ensino é empregada em substituição a outra, apenas com base em avaliações assistemáticas e impressionistas. A chamada avaliação, nesses casos, limita-se a uma escolha, com base em percepções, da que seria a melhor alternativa. É, pois, uma simples opção, sem fundamento científico. A avaliação, ao contrário, decorre de um esforço sistemático para definições de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos.

A Tyler (1942) coube a difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos. Essa definição desfrutava de grande aceitação nos meios-educacionais e, com pequenas variações, foi incorporada a alguns modelos teóricos, como, por exemplo, o de Hammond (s.d.) e o de Metfessel e Michael (1967).

Stufflebeam *et al.* (1971) desenvolveram um modelo centralizado na ideia de que a avaliação deve permitir aos administradores a tomada de decisões e, coerentemente, definiram avaliação como o processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas.

Outros teóricos da avaliação educacional, juntamente com as suas propostas de estratégias para a investigação avaliativa, propuseram, também, definições que, em maior ou menor grau, são aceitas por muitos praticantes da avaliação educacional. Entre essas definições destacam-se a de Provus (1971), que apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões, e a de Stake (1967), que a caracteriza como descrição e julgamento de programas educacionais.

A avaliação, como campo emergente na área educacional, tem recebido contribuições provenientes de várias fontes, entre as quais se destacam as de Michael Scriven, que marcaram, profundamente, a teoria da avaliação educacional. Scriven (1967) concebe a avaliação como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional. Essa definição, centralizada no problema do valor, influenciou o pensamento de grande parte dos teóricos e praticantes da avaliação educacional moderna, inclusive de alguns elementos que não se preocuparam em detalhar e explicitar a questão, como foi o caso de Stufflebeam. Analisada a conceituação estabelecida por este teórico, verifica-se que também incluiu um julgamento de valor, ainda que não o tenha explicitado, isso porque escolher essa ou aquela alternativa, isto é, decidir, conforme estabeleceu Stufflebeam, é julgar o valor de uma ou de outra alternativa, optando pela melhor, o que mostra que, na definição de Stufflebeam *et al.* (1971), está implícito, também, um julgamento de valor.

### **3. PESQUISA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAIS**

Pesquisa e avaliação educacional, apesar de representarem atividades diversas, são frequentemente confundidas. Existem, evidentemente, pontos de contato entre ambas – são formas de investigação científica, usam instrumentos de medida, analisam os dados sistematicamente, às vezes com o emprego

das mesmas técnicas, e muitos dos seus métodos de ação apresentam grandes semelhanças -, o que torna difícil a categorização de atividades que sejam exclusivamente de um único tipo. Contudo, possuem, também, algumas diferenças substanciais, que merecem ser destacadas.

- 1º) A pesquisa visa a produzir novos conhecimentos, que representem verdades importantes para a ciência, independentemente de sua aplicação prática. A avaliação procura julgar o valor ou a utilidade de um fenômeno, a fim de tomar decisões a seu respeito.
- 2º) A pesquisa, com base na verificação empírica, procura a verdade científica, sem julgar o mérito das relações entre variáveis; ao contrário, a avaliação julga a qualidade de uma determinada relação entre variáveis.
- 3º) A pesquisa procura relacionar variáveis ou fenômenos para estabelecer leis; a avaliação, baseando-se numa escala de valores, descreve um fenômeno específico.
- 4º) A pesquisa, utilizando métodos empíricos ou outros métodos, examina as relações entre variáveis para obter um conhecimento que seja generalizável, isto é, tenta generalizar os seus resultados para situações comparáveis e quanto maior essa possibilidade, maior o seu significado científico. A avaliação concentra-se num fenômeno específico, procura estabelecer as relações entre as variáveis mais relevantes, e não se preocupa com a possibilidade de generalizar os resultados para outras situações.
- 5º) A pesquisa e a avaliação buscam o conhecimento para melhor compreender os fenômenos educacionais, mas usam esse conhecimento para fins diferentes. A pesquisa, partindo das informações coletadas, visa a extrair conclusões; a avaliação centraliza o seu interesse em tomar decisões.

#### **4. MODELOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

A educação é criticada, muitas vezes com veemência, nos seus fundamentos teóricos, na sua estruturação e na sua prática. As decisões tomadas, por pressão dessas críticas, resultam de posicionamentos nem sempre decorrentes de investigações

empíricas, e geram novas críticas e insatisfações, que atingem a validade do próprio sistema educacional. A avaliação, nesse contexto muitas vezes caótico, tomou-se imperativa e exigiu metodologia que possibilitassem a coleta de informações para decisões fundamentadas.

Um esquema de planejamento frequentemente encontrado em projetos de avaliação é o baseado na análise das diferenças apresentada antes e após o tratamento instrucional. Esta estratégia, ainda que útil em certas condições, nem sempre fornece informações detalhadas que permitam tomar decisões complexas. Outra opção estratégica, também amplamente utilizada em avaliação, é a do planejamento experimental, que caracteriza a pesquisa empírica, mas que nem sempre é suficientemente eficiente para a avaliação de alguns fenômenos educacionais, tendo em vista a circunstância de que a avaliação se processa num quadro natural, em que as situações nem sempre são bem estruturadas e, por isso, tomam-se difíceis as condições de controle, exigidas pelo planejamento experimental. Assim, tendo em vista esta problemática, vários especialistas procuraram desenvolver novas estratégias para dar à avaliação um sentido mais eficaz.

Os modelos teóricos apresentados para a solução dos problemas de avaliação educacional variam grandemente entre si, destacando-se como os mais representativos os seguintes:

1. ALKIN, M. C. (1969) – *Evaluation theory development*. Education Comment, 2, 1.
2. CRONBACH, L. J. (1963) – Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64.
3. HAMMOND, D. L. (s.d.) – *Evaluation at the local level*. Tucson, Arizona. EPIC Evaluation Center.
4. METFESSEL, N. S. e MICHAEL, W. B. (1967) – A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27.
5. PROVUS, M. M. (1971) – *Discrepancy evaluation*. Berkeley, California. Mc Cutcham Publishers.
6. SCRIVEN, M. (1967) – The methodology of evaluation, in Stake, R. E. (Ed.) – *Curriculum evaluation*. AERA monograph series on evaluation nº 1. Chicago, Rand McNally.
7. STAKE, R.E. (1967) – The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68.

8. STUFFLEBEAM. D.L. *et al.* (1971) – *Educational Evaluation and decision making*. Itasca, Illinois, F.E. Peacock.
9. TYLER, R. W. (1942) – General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*,35.

As diferenças existentes entre os modelos decorrem do fato de estabelecerem prioridades diversas para os problemas de avaliação educacional. Assim, como exemplificação, e sem aprofundar a análise de todos os modelos, anteriormente mencionados, observa-se que Tyler (1942) se concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais; Stake (1967) baseia-se na análise de variáveis antecedentes, intermediárias (*transactions*) e resultantes; Stufflebeam (1971), através do exame do contexto - entrada (*input*) – processo e produto, visa a obter informações que permitam a tomada de decisões pelos administradores.

O avaliador educacional, ao selecionar determinado modelo teórico, para desenvolver um projeto, deverá levar em consideração a natureza do problema a investigar, os recursos disponíveis e a sua própria situação pessoal. Os modelos não se propõem a resolver todos os problemas que se apresentem ao avaliador; objetivam, na verdade, permitir que o avaliador dimensione adequadamente os seus projetos, para evitar que deficiências de planejamento invalidem o processo e levem a falsas decisões.

## **6. FUNÇÕES DO AVALIADOR EDUCACIONAL**

A avaliação educacional exige a participação de profissionais especialmente treinados, com experiência no trato de diferentes problemas educacionais, e possuidores de capacitação específica para o exercício da função. A avaliação educacional não deve ser tarefa de responsabilidade exclusiva de professores, pois, em geral, no seu treinamento profissional, apenas recebem informações gerais sobre avaliação, as quais, na maioria das vezes, se restringem à tecnologia da construção de instrumentos para a verificação do rendimento escolar.

O avaliador ou o meta-avaliador (avaliador de avaliações) deve ser um indivíduo capaz de realizar um trabalho científico altamente complexo, que pressupõe habilitações especialmente

desenvolvidas. Sem pretender apresentar uma relação exaustiva dessas capacitações, mas apenas considerando as funções do avaliador numa situação real (MILLMAN, 1975; PAYNE, 1974; WORTHEN, 1975), pode-se estabelecer que, para realizar um trabalho consequente, o avaliador deve ser capaz de:

1. especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação;
2. localizar, ler e integrar informações existentes na literatura técnica de pesquisa, medidas e avaliação;
3. analisar possíveis implicações de avaliações anteriores relativamente à avaliação que pretender realizar;
4. definir com precisão o objetivo da avaliação;
5. examinar, criticamente, estratégias de avaliação e selecionar a mais adequada para os fins da avaliação;
6. formular hipóteses ou questões a serem verificadas ou respondidas pela avaliação;
7. especificar os dados necessários para verificar as hipóteses formuladas ou responder às questões propostas;
8. desenvolver planejamentos apropriados para a coleta de dados que permitam examinar as hipóteses ou responder às indagações propostas;
9. selecionar amostras representativas da população para a qual os resultados das avaliações serão generalizados;
10. aplicar o planejamento da avaliação e controlar os fatores que poderiam comprometer a sua validade;
11. identificar padrões ou normas para julgar o valor do fenômeno a ser avaliado;
12. transformar objetivos gerais em objetivos operacionais;
13. identificar classe de variáveis para mensurar;
14. estabelecer critérios para selecionar e desenvolver instrumentos de medida;
15. determinar a validade dos instrumentos de medida usados nas avaliações;
16. usar métodos adequados para o levantamento de dados;
17. controlar o desenvolvimento do programa e identificar desvios de planejamento ou de procedimentos específicos;
18. selecionar e aplicar técnicas estatísticas adequadas à análise de dados;
19. descrever o planejamento da avaliação e os procedimentos de análise em termos de processamento de dados, a

fim de utilizar adequadamente o potencial dos equipamentos eletrônicos;

20. interpretar e estabelecer conclusões fundamentadas a partir da análise dos dados coletados;
21. elaborar relatórios e discutir as implicações dos resultados da avaliação;
22. apresentar conclusões com base nos resultados da avaliação;
23. proporcionar retroalimentação sobre o desempenho do programa de avaliação para decisões em caso de sua possível modificação futura;
24. demonstrar relações interpessoais adequadas ao funcionamento do grupo de avaliação do grupo administrativo do programa;
25. administrar recursos humanos e materiais necessários à implementação de programas de avaliação.

O comportamento apresentado no item 24 é por muitos (MILLMAN, 1975) considerado como sendo o mais importante para o êxito de um programa. O trabalho de avaliação resulta, efetivamente, de um esforço conjunto de pessoas lideradas por um especialista; assim sendo, as características de personalidade do avaliador determinam o tipo de relacionamento do grupo e concorrem para o maior ou menor êxito do trabalho, admitindo-se como satisfatórios os demais comportamentos específicos do avaliador.

As complexas funções do avaliador educacional mostram que o mesmo deve possuir grande maturidade e ampla experiência de ensino ou equivalente; por outro lado, exigem também um treinamento profissional aprofundado, com especial ênfase em análise estatística, medidas e psicometria, métodos de pesquisa, e planejamento de experimentos.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MILLMAN, Jason. *Selecting educational researchers and evaluators*. ETS. Princeton, New Jersey: ERIC Clearing house on tests, measurement and evaluation, 1975. 15 p. (TM Report, 48).

PAYNE, David A. Toward a characterization of curriculum evaluation. In: PAYNE,

David A. (Ed.). *Curriculum evaluation*. D.C. Heath: Lexington, Mass., 1974.

POPHAM, William J. *Educational evaluation*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975. 328 p

WAHLSTROM, M. W.; TRAUB, R. E. *Evaluation du rendement scolaire: documentation et informations pédagogiques*. Paris: Unesco, 1972. (Bulletin International d'Éducation, n. 184).

WORTHEN, Blaine R. Competencies for educational research and evaluation. *Educational Researcher*, n. 4, v. 1, p. 13-16, Jan. 1975.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, J. R. *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1973. 372 p.