

Instrumentos de Avaliação – As Questões Constantes da Prática Docente

Léa Depresbiteris¹

I - ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Uma análise de literatura na área de medida e avaliação educacional aponta numerosos estudos quanto ao tema – *instrumentos de avaliação* – destacando-se vários autores, dentre os quais: Noll (1965), De Cecco (1968), Cronbach (1970), Grounlund (1976) e Pophan (1983). No Brasil, poderíamos destacar Vianna (1981, 1982, 1989) e Medeiros (1977) como estudiosos nessa área.

Tratam-se de estudos voltados prioritariamente às formas de elaboração e análise de testes destinados à verificação do aproveitamento escolar, enfatizando os cuidados na formulação de questões (também chamadas itens de teste) e as estatísticas para se obter um instrumento mais válido e fidedigno.

Considerando-se a excelência dos estudos desses autores, seria improficuo discorrer sobre os aspectos mencionados. Desta maneira, resolvemos abordar outros aspectos, relacionados aos instrumentos de avaliação, detectados a partir de algumas questões formuladas no nosso trabalho de capacitação de docentes.

Dentre essas questões, destacam-se as seguintes:

- (1) Somente os testes avaliam? Que outras formas de avaliação existem?
- (2) Instrumentos de avaliação, baseados em objetivos, limitam o raciocínio do aluno?
- (3) É possível elaborar instrumentos diferentes para os mesmos objetivos?
- (4) Como estabelecer critérios para os instrumentos de avaliação?

Antes das respostas a essas questões, é necessário contextualizar um pouco os instrumentos de avaliação, mais especificamente os testes, em sua história.

¹ Da Equipe de Avaliação e Divisão de Currículos e Programas do SENAI, Departamento Regional de São Paulo.

II - UM POUCO DA HISTÓRIA DOS TESTES

Sem sombra de dúvidas, o teste (oral ou escrito) é o instrumento mais antigo e mais conhecido quando se fala da verificação de conhecimentos, habilidades e comportamentos dos alunos. Retrocedendo no tempo, verificamos que já em 2.205 a.C., o grande "Shun", imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir. A história dos testes mostra-nos uma mescla de sua utilização, tanto para fins de análise psicológica, como para fins de aproveitamento escolar.

Apenas por curiosidade, podemos ter uma idéia das principais ações do início da história dos testes (quadro 1).

Conforme se pode verificar, a ênfase dos testes era na medida da inteligência do aluno, sem que houvesse muitas iniciativas na área da verificação do desempenho escolar. Assim, cumpre verificar, de modo sucinto, as primeiras iniciativas nesse sentido e, para isso, recorreremos à história de países como Estados Unidos da América, França e Portugal.

Localizando a história dos testes nos Estados Unidos da América, século XIX, destacamos Horace Mann, que criou um sistema de testagem de modo a im-

Quadro 1 - PRINCIPAIS AÇÕES DO INÍCIO DA HISTÓRIA DOS TESTES

- 1879 - Wilhelm Wundt criou na Alemanha o primeiro laboratório de psicologia experimental.
- 1897 - Hermann Ebbinghaus criou o primeiro teste de inteligência. Seus estudos tinham a intenção de estudar a fadiga dos alunos nos cursos.
- 1904 - Alfred Binet criou um teste que identificava alunos deficientes mentais.
- 1905 - Binet colaborou com Theodore Simon na elaboração de testes individuais de inteligência, sendo que Binet introduziu, nessa época, o conceito de idade mental.
- 1908 e 1911 - A escala de Binet foi reformulada.
- 1909 - Thorndike, conhecido como precursor do movimento de medida em educação, publicou uma escala que levou seu nome.
- 1910 - Um grande movimento se verificou nos Estados Unidos da América questionando a confiabilidade no sistema de qualificação dos alunos, o que estimulou uma série de estudos na área dos testes.
- 1912 - William Stern introduziu o critério de medir o nível mental, através da divisão da idade mental pela idade cronológica a que se denominou coeficiente intelectual.
- 1917 - Otis, Terman, Haggerty e Yerkes, psicólogos da Associação Psicológica Americana, criaram o primeiro teste coletivo de inteligência, tendo sido usado para selecionar homens para o treinamento militar.
- 1918 - Otis criou o primeiro teste de inteligência para estudantes secundários.
- 1919 - Haggerty criou os primeiros instrumentos de medida da inteligência de alunos das escolas elementares.

Fonte: Phillips, 1974.

primir maior objetividade aos resultados de avaliação. Mann propunha, nesse sistema, que houvesse: (a) a substituição de exames orais pelos escritos, (b) a utilização de grande número de questões específicas ao invés de poucas questões gerais e (c) a busca de padrões mais objetivos de alcance escolar (Depresbiteris, 1989).

Estudiosos da França e de Portugal desenvolveram uma ciência chamada de *docimologia*, que, segundo De Landshere (1976), é a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. A docimologia surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados com fins de seleção, nos exames e nos concursos.

Tyler (1949) propunha que além dos testes, fosse incluída uma variedade de outros procedimentos avaliativos tais como: escalas de atitude, inventários e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos, em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares. Ainda segundo Tyler (1982), muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de testes – papel e lápis – concepção essa que deveria ser ampliada.

Numa concepção mais ampla, poderíamos considerar vários instrumentos e técnicas de avaliação. De modo simplificado, chamamos de *técnica* de avaliação o método ou o modo de obter as informações desejadas (exemplos: observação, entrevistas). *Instrumento* é o recurso utilizado para a obtenção da informação, desenvolvido segundo determinada técnica (testes, roteiro da observação, roteiro da entrevista, relatórios, etc).

Para aprofundar um pouco cada uma dessas técnicas e instrumentos, apresentamos breve descrição dos mesmos.

A – TESTES DE APROVEITAMENTO ESCOLAR

O teste de aproveitamento escolar é também chamado de teste de rendimento, teste de conhecimento, teste de escolaridade, entre outros. É o teste exclusivo para a avaliação do domínio cognitivo. Adkins (Coffman, 1964) refere-se aos testes de rendimento escolar como aqueles que: (1) apresentam uma grande variedade de estímulos aos quais os alunos deverão responder, (2) aumentam o número de novas respostas a serem dadas na presença de estímulos já familiares aos alunos, (3) aumentam o número de novas respostas a serem dadas em situações que envolvam novos estímulos.

Os testes de aproveitamento escolar são freqüentemente pensados em uma amostra de indicadores do conhecimento de um estudante, tomados em um ponto particular no tempo e basicamente podem ser divididos em: objetivos e dissertativos.

Testes objetivos são aqueles planejados e organizados com itens para os quais as respostas podem ser estabelecidas antecipadamente e cujos escores não são afetados pela opinião ou julgamento dos examinadores.

Testes dissertativos são aqueles que exigem respostas nas quais o aluno deve estabelecer relações entre fatos, resumir, analisar, deduzir, entre outros raciocínios (Vianna, 1981).

Bartolomeis (1977) classifica os testes quanto à sua extensão de conteúdo dividindo-os em três tipos: iniciais, de unidade e de resumo final. Os testes iniciais são aqueles que o professor administra no começo do ano, com a finalidade de verificar os pré-requisitos necessários para o aluno passar pelo processo ensino-aprendizagem. Os testes de unidade são aqueles nos quais a extensão do conhecimento cobrado não ultrapassa um certo tema, que os estudantes devem saber em conjunto e num determinado período de tempo. Os testes de resumo final referem-se a testes nos quais a extensão é determinada pelas necessidades de aprovação, de classificação do aluno face às exigências curriculares. Nestes últimos, o rendimento do aluno é classificado administrativamente num determinado período de tempo: bimestral, semestral, anual.

B - TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO

Podemos dizer que existem duas formas de observação: sistemática, quando o observador tem objetivos previamente definidos sobre o que vai observar, e assistemática, porque se refere a experiências casuais, levando o observador a registrar o maior número possível de dados, sem correlacioná-los diretamente com alguma determinação imediata de um conceito ou de uma nota ao aluno.

A observação sistemática pode e deve ser utilizada como técnica de avaliação, principalmente na análise de desempenhos que requeiram a demonstração de alguma habilidade não apenas motora, mas, também, em situação que se possa obter indicadores do desempenho comunicativo, de demonstração de raciocínios, de processos apreendidos pelo aluno.

Os instrumentos mais utilizados na técnica de observação são:

- "*check-list*" - é uma lista de todos os aspectos a serem observados no desempenho do aluno,

- *escala de classificação* - consiste em um conjunto de informações ou itens, dispostos de maneira a observar o posicionamento num "continuum" de aspectos.

C - INTERROGATÓRIO ORAL

Segundo Bartolomeis (1977), o interrogatório oral é a forma mais tradicional de verificação do aproveitamento escolar. Sérias críticas têm sido feitas com relação a essa técnica, destacando-se aquela que diz que as questões e critérios de correção estão sujeitos a variações, dependendo do aluno que está sendo avaliado, do humor do professor e de outras variáveis externas ao conhecimento.

Segundo o autor, é muito significativo dizer que o interrogatório oral é o substituto de uma necessidade de primeira importância: a comunicação verbal, a socialização de idéias, interesses, condutas, entre outros. Daí, o perguntar e o respon-

der, o partilhar de forma cooperativa as investigações, o expor resultados de modo menos formalizado, numa troca contínua.

Ainda de acordo com Bartolomeis, o interrogatório oral deve ter características de uma conversa com garantias de uma relação interpessoal, no sentido de que o professor não se comporte como um juiz cujas avaliações são inapeláveis e não faça aumentar a ansiedade do aluno, mas seja benévolo, cooperante, interessado no que o aluno diz, pronto a estimular deduções, reflexões, conotações e a apreciar divergências.

O interrogatório oral não pode ser improvisado. A improvisação leva a uma cansativa repetição: pergunta-se quase sempre as mesmas coisas e de forma nada estimulante.

Novamente, como em outras técnicas, é preciso que o professor se prepare nos objetivos que deseja verificar, fazendo uma resenha completa dos problemas, das referências, dos dados de um certo problema e colocando de forma clara o modo como se ligam as informações e as explicações. Interessante observar, que o interrogatório enfatizará perguntas convergentes se os objetivos de ensino visarem habilidades de conhecimento e compreensão, tornando-se divergentes na medida em que o ensino visar análises, sínteses e julgamentos de valor.

D - DISCUSSÃO

Como avaliar a discussão, que é um fluxo de experiências? Bartolomeis diz que há duas fases diferentes na discussão, devendo essas fases serem avaliadas através de instrumentos diferentes. Na primeira fase, a discussão no seu desenvolvimento, a avaliação deve se basear nos dados de observação. O professor não participa, mas anota particularidades do desempenho do aluno. Na segunda fase, o resultado da discussão, os alunos devem elaborar um relatório de todos os pontos discutidos que subsidiará o docente na avaliação. Pode acontecer que o relatório seja pobre, relativamente ao processo rico que foi a discussão. Cabe, então, ao professor estimular os alunos a recuperarem as idéias, as posições, enfim tudo que foi debatido.

Alguns autores defendem a idéia de outros instrumentos de avaliação que serviriam mais como subsídios para analisar expectativas dos alunos, suas características de liderança, de sociabilidade, entre outras.

1 - TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS

É uma técnica que permite verificar as preferências, simpatias e antipatias dos membros de um grupo, a análise pode ser a do grupo como um todo, bem como de cada indivíduo a ele pertencente.

2 - TÉCNICAS PROJETIVAS

É uma técnica de exploração psicológica que procura recolher respostas espontâneas dos alunos, de modo que suas reações, emoções e sentimentos possam ser captados.

3 – REGISTRO ANEDÓTICO

É uma série de anotações que descrevem exatamente o que fez ou o que disse um aluno em determinadas situações. O emprego desse procedimento permite dispor de uma ampla gama de informações sobre o desenvolvimento integral do aluno. Poderíamos enumerar, ainda, outros instrumentos e técnicas, porém creio que uma visão da variedade dos mesmos já foi demonstrada.

Cumpra agora tentar responder às questões enumeradas no início deste artigo.

III – TENTANDO RESPONDER ÀS QUESTÕES LEVANTADAS

Agora que se tem um quadro referencial teórico dos instrumentos de avaliação, talvez possamos levantar algumas considerações a respeito das questões levantadas logo no início desse artigo.

(1) – Somente os testes avaliam? Que outras formas de avaliação existem?

Como se pôde verificar, existem várias formas de avaliar o aluno: testes, observação, trabalhos de pesquisa, relatórios, entre outras. Essas formas podem ser usadas na avaliação dos alunos, devendo, porém, cumprir a certos pré-requisitos básicos, dentre os quais:

- (a) estarem fundamentadas em objetivos explícitos de ensino,
- (b) serem planejadas com antecedência,
- (c) conterem instruções claras para os alunos,
- (d) estarem pautadas em critérios de avaliação bem definidos.

Seguir esses procedimentos reduz a dicotomia muitas vezes estabelecida entre instrumentos que os professores consideram formais (testes/provas) e os que eles consideram informais (trabalhos, relatórios, etc). Segundo Munício (1978), o processo formal e o informal são considerados estranhos, entre si, dicotomizando o ensino em medidas quantitativas e qualitativas, que, se integradas, possibilitariam uma visão mais global do desempenho do aluno.

Outro aspecto interessante a considerar, é se o instrumento ou técnica de avaliação está servindo mais como um reforço da aprendizagem, caracterizando-se prioritariamente como estratégia de ensino, onde há interferência do professor, ou se está realmente servindo como base para avaliação seja ela formativa (de processo) ou somativa (final), sem a interferência do professor no momento do desempenho do aluno.

Caso se esteja usando os instrumentos e as técnicas como forma de avaliação, a análise deveria ser:

(a) sobre os desempenhos que devem ser incentivados ou aperfeiçoados no aluno (avaliação formativa);

(b) sobre o alcance final de objetivos propostos para o curso (avaliação somativa).

(2) – Instrumentos de avaliação baseados em objetivos limitam a aprendizagem do aluno?

Uma questão muito debatida no ensino é a de que os instrumentos de avaliação, aliás a própria avaliação, tornaria o ensino extremamente mecanicista, limitador das potencialidades do aluno. Nesse instante, devemos considerar que o que deve ser questionado, talvez não sejam os instrumentos de avaliação, mas os objetivos e conteúdos que o compõem e as formas de trabalhá-los.

Em pesquisa realizada no SENAI-SP (1991), 82% de uma amostra de 1075 alunos consideraram a explicação dos objetivos e critérios importante, uma vez que:

(a) ficam explícitas as regras do jogo,

(b) a subjetividade do docente fica reduzida,

(c) a auto-avaliação fica facilitada,

(d) é permitido ao aluno verificar se o que foi avaliado foi aquilo que o docente ensinou.

Apesar dos aspectos positivos, porém, poderíamos tecer algumas considerações sobre quando pode ocorrer a propalada limitação. Quando se definem objetivos extremamente operacionalizados, a limitação pode ocorrer, pois o próprio objetivo transforma-se em um item de teste. O que pode contribuir para a formação do aluno um objetivo assim formulado:

"Dados dez nomes de capitais do Brasil, o aluno deverá identificar aquelas que dizem respeito à região Sul do país, assinalando-as com 100% de acerto".

Baseados em De Cecco (1968), que propõe apenas duas dimensões na formulação de objetivos: extensão e profundidade, poderíamos reformular o objetivo acima da seguinte maneira: o aluno deverá identificar capitais dos Estados da Região Sul do Brasil. A extensão estaria ligada ao conteúdo (capitais da Região Sul do Brasil), a profundidade estaria ligada ao tipo de habilidade intelectual exigida do aluno, no caso uma simples memorização das capitais. Mas e essa amplitude do objetivo reduz a limitação? O que parece óbvio é que o problema não é a amplitude do objetivo, mas a intenção nele explicitada. O importante é escolher objetivos que sejam significativos, que permitam base para raciocínio mais complexos. Alguém poderia questionar: mas não é importante conhecer as capitais do Brasil? Evidente. Porém, o que se está pondo em discussão é sobre um conjunto de conhecimentos que comporiam unidades significativas de aprendizagem, na qual a ênfase fosse o estabelecimento de relações, a dedução de hipóteses, a análise e síntese dos fatos, entre outros.

Tentemos explicitar essa afirmativa com um exemplo concreto.

A seguir, temos duas unidades de ensino sobre o mesmo tema – Os primeiros tempos da Segunda República (1930-1937). Comparemos bem as intenções explícitas pelos objetivos das duas unidades.

UNIDADE I

- 1 – Identificar as datas das fases da chamada Segunda República.
- 2 – Identificar o objetivo do decreto de 11 de novembro de 1930.
- 3 – Identificar as aspirações dos "tenentes no início da Segunda República."
- 4 – Citar o nome do interventor nomeado por Vargas para o Estado de São Paulo.
- 5 – Situar o Estado onde começou o processo de constitucionalização do país.
- 6 – Reconhecer as causas do Movimento Constitucionalista de 1932.
- 7 – Reconhecer as principais medidas da política trabalhista de Vargas.
- 8 – Identificar o nome do movimento que pregava um Estado forte e nacionalista.
- 9 – Identificar o nome do movimento que se opunha ao Integralismo.
- 10 – Definir o que foi o Estado Novo.

UNIDADE II

- 1 – Identificar o papel de Getúlio Vargas nas fases da chamada Segunda República.
- 2 – Reconhecer as medidas tomadas por Vargas para fortalecer o poder central no início de seu governo.
- 3 – Relacionar as aspirações dos "tenentes" e a necessidade de fortalecimento do poder central.
- 4 – Caracterizar o Movimento Constitucionalista de 1932.
- 5 – Relacionar a crise econômica de 1929 às pressões trabalhistas e à política adotada por Vargas.
- 6 – Caracterizar os movimentos constitucionalistas desta época.
- 7 – Reconhecer o que propunha a Constituição de 16 de junho de 1934.
- 8 – Caracterizar o Movimento Integralista.
- 9 – Reconhecer a Aliança Nacional Libertadora como movimento de oposição ao Movimento Integralista.
- 10 – Caracterizar a Intentona Comunista.
- 11 – Analisar as causas que levaram à institucionalização do Estado Novo.

O que se percebe, comparando-se essas duas unidades, é que a primeira enfatiza datas, nomes, fatos que, apesar de importantes, deveriam se constituir em conteúdos de base para outros desempenhos mais elaborados (estabelecer relações, sintetizar idéias), propostos na segunda unidade. Alguém poderia questionar: mas e o nível do aluno? Terá ele condições de chegar ao estabelecimento das relações exigidas? Evidentemente é necessário considerar pré-requisitos do aluno, mas é necessário acreditar, também, que o ensino deve estimular o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados.

Nesse momento seria interessante recorrer a Carraher (1983) que distingue entre questões de fato, questões conceituais e questões de valor. Carraher inicia a explicação das questões de fato, dizendo que todas as afirmativas são construções humanas e, portanto, não são a realidade a que se referem. Há, porém, certas afirmativas que são tão evidentes e aceitas, mesmo entre as pessoas mais críticas, que não são problemáticas. Essas afirmativas correspondem, em geral, a fatos específicos. É um fato que Recife é a capital de Pernambuco, exemplifica o autor. Fatos são, portanto, respostas a questões de fato. Podemos errar na determinação dos fatos acerca de uma questão, mas isso não a transforma em um outro tipo de questão.

As questões de valor, como o nome indica, envolvem tomadas de posição sobre o que é considerado bom ou mal, desejável ou condenável. São tomadas de posição porque o aluno, ao expressar seus valores, defende aquilo que ele acha bom, o modo pelo qual certas coisas deveriam ser, como, por exemplo, a posição do aluno face a essa afirmativa: alguém tem que acabar com a inflação do país.

As questões conceituais são aquelas cuja resolução depende de reflexões sobre a natureza das idéias e dos conceitos, levando-se em consideração as evidências disponíveis. Quando tratamos de problemas conceituais, questionamos as definições e concepções dos fenômenos. Portanto, não há maneiras automáticas para se resolver questões dessa ordem. Um exemplo, dado por Carraher, é: "A justiça é aquilo que a maioria dos membros de uma comunidade acha justo?"

Recorremos a essas idéias de Carraher para lembrar o quanto é importante estimular o aluno, no processo ensino-aprendizagem, a responder questões de várias ordens. A preocupação excessiva dos educadores com a transmissão de fatos, ao invés do desenvolvimento do raciocínio do aluno, tem resultado em um ensino virtualmente desprovido, desde a escola primária até a universidade, de oportunidades para reflexão.

Na área de avaliação, se realizássemos uma pesquisa sobre a ênfase dos instrumentos de avaliação certamente teríamos a constatação de que a maioria deles mede memorização, reconhecimento de fatos, em detrimento de outros níveis mais complexos de pensamento. Verificaríamos, igualmente, que pouca tem sido a criatividade na elaboração de questões. Raras são as iniciativas mais arrojadas de pensar em itens que fujam do tradicional, claro que respeitando-se as regras de elaboração de uma boa questão de teste.

Um exemplo interessante pode ser aqui apresentado. Trata-se de uma questão retirada de um teste (Achcar, 1990), cujo objetivo geral é o de verificar o domínio de habilidades de leitura e interpretação de textos. É interessante ressaltar que a própria concepção do teste é diferente das concepções encontradas comumente. O referido teste buscou medir habilidades, através não somente de textos, mas através de representações gráficas. Nessa seleção de textos, diz Achcar, partiu-se do princípio de que a compreensão, na leitura, supõe a mobilização de um amplo repertório, que não se limita somente ao conhecimento do código escrito e das relações lógicas mantidas entre seus elementos, mas inclui um conhecimento prévio de âmbito geral: aspectos do contexto, valores, intenções, experiências dos alunos.

Eis os objetivos e os itens selecionados do teste mencionado.

Objetivos:

- Identificar os detalhes importantes de uma ilustração.
- Inferir ações sugeridas e não representadas graficamente.

Observe, atentamente, a figura abaixo. Veja que ela se compõe de dois quadros, um abaixo do outro. Através desses dois quadros, o autor conta uma pequena história de humor.



Quino, 1968.

Para que a pequena história relatada por esses dois quadros conserve o sentido, não poderiam faltar, nos desenhos, alguns detalhes.

No 1º quadro (o quadro de cima), não poderia faltar

- a) a renda do berço.
- b) o berço.
- c) o bebê chorando.
- d) a mulher entrando no quarto.

No 2º quadro (o quadro de baixo), não poderia faltar

- a) a camisola da mulher.
- b) a porta fechada.
- c) a luz acesa.
- d) o rolo de fita durex.

Entre esses dois quadros há um terceiro, que não foi desenhado e que deve ser imaginado pelo leitor. Esse quadro deveria mostrar

- a) a mulher colocando a fita durex na fechadura da porta.
- b) a mulher batendo no bebê.
- c) a mulher colocando a fita durex na boca do bebê.
- d) a mulher acendendo a luz.
- e) o bebê dormindo.
- f) a mulher procurando a fita durex

(3) É possível elaborar instrumentos diferentes para os mesmos objetivos?

Da mesma maneira que podemos construir dois itens de teste para um mesmo objetivo, podemos elaborar instrumentos de avaliação diferentes para os mesmos objetivos. Por exemplo, para o objetivo: analisar a relação entre os termos de uma oração, podemos elaborar dois itens, que, segundo a Taxionomia de Bloom, estariam na categoria de compreensão.

Item 1

"Maria recebeu a esperada carta *com atraso*."

Nessa oração, a expressão grifada complementa o sentido

- (a) do substantivo "Maria".
- (b) do verbo "recebeu".
- (c) do adjetivo "esperada".
- (d) do substantivo "carta".

Item 2

"Hoje a professora nos ensinou."

A palavra *hoje* está complementando o sentido de uma outra palavra da frase acima. Qual é essa palavra?

Mas e em relação a instrumentos diferentes de avaliação? Retomemos a segunda unidade que tratou do tema da Segunda República. Essa unidade poderia ser cobrada de duas maneiras diferentes: através de um teste e através de um trabalho orientado de pesquisa. Com relação à prova, ela seria formada de questões diversas, uma ou mais para cada objetivo, dependendo da abrangência que se deseja fixar. Eis um exemplo de um item para um objetivo da prova.

Objetivo: *Caracterizar o Movimento Integralista.*

Item 1

Abaixo você tem um texto que apresenta lacunas e algumas questões entremeadas.

Preencha as lacunas e responda às questões de modo a caracterizar o que foi o Movimento Integralista.

Item 2

A proposta básica do integralismo consistia na

- (a) promessa de defender a Constituição de 16 de Julho de 1934.
- (b) reunião dos setores populares para lutarem contra a ameaça fascista.
- (c) defesa da sociedade contra a expansão do comunismo.
- (d) consolidação do governo Vargas por intermédio de movimentos armados.

Com relação ao trabalho de pesquisa orientado, um exemplo dos tópicos poderiam ser o seguinte:

Trabalho de pesquisa orientada

Você vai realizar um trabalho de pesquisa orientada. Analise cada item da pesquisa e responda o que se pede. Para isso, utilize as fontes de consulta que utilizamos no estudo unidades e outras que você achar necessárias.

1. Indique o papel que Getúlio Vargas teve nas três fases da chamada Segunda República.

2. Para fortalecer o poder central, no início de seu governo, Getúlio Vargas adotou algumas medidas:

- (a) indique quais foram essas medidas,
- (b) indique qual a finalidade do decreto de 11 de novembro de 1930.
- (c) aponte quem se ressentiu com essas medidas.

Analisando-se as duas propostas de avaliação, tem-se que considerar:

- (a) a escolha de um ou de outro instrumento está vinculada ao tipo de avaliação – formativa ou somativa. O trabalho de pesquisa seria mais adequado a uma avaliação formativa, através da qual o professor pudesse ter informações da compreensão do aluno;
- (b) o tempo que o professor dispõe para utilizar as duas formas de avaliação pois o teste requer uma elaboração demorada e o trabalho uma correção bem detalhada.

3. Como estabelecer critérios de avaliação para os instrumentos?

De forma simplificada, critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Seus sinônimos são parâmetros, padrões de julgamento, padrões de referência. Como diz Luckesi (1984), a avaliação não pode ser praticada sobre dados inventados pelo sujeito, sob pena de nada estar avaliando ou, pior ainda, estar enganando a si mesmo e aos outros.

Dois padrões são usados na avaliação da aprendizagem: absolutos e relativos. Tecnicamente, a avaliação que se utiliza de padrões absolutos chama-se avaliação baseada em critérios e a avaliação que se utiliza de critérios relativos chama-se avaliação baseada em normas.

Segundo Locke (Depresbiteris, 1989), apesar de ambas as avaliações serem importantes, apresentam finalidades diferentes. A primeira, verificar o desempenho do aluno face a objetivos definidos anteriormente. A segunda visa a comparar os desempenhos dos alunos entre si.

A avaliação de normas é mais adequada a sistemas de classificação, de seleção de alunos, exigindo estatísticas que comprovem o poder de discriminação, grau de dificuldade dos itens, a sua distribuição em uma curva normal de aprendizagem. A avaliação por critérios é mais adequada à aprendizagem e permite ao professor acompanhar o alcance das habilidades propostas ao longo do processo de ensino.

Na unidade de ensino que está sendo usada como exemplo a avaliação por critérios determinaria o grau de alcance de objetivos por cada aluno. O professor deveria estipular, então, quantos objetivos deveriam ser alcançados para que pudesse ter segurança da aprendizagem dos alunos 60%, 70%, 100% dos objetivos? A definição de critérios implica uma idéia de generalidade e por isso deve ser discutida por vários professores de uma mesma área, considerando-se a necessidade e a importância das habilidades para a aprendizagem dos alunos. Em Matemática, por exemplo, considerando-se que há um encadeamento lógico das habilidades, o critério de qualidade deve ser mais rígido, pois o mau desempenho em uma unidade pode causar o mau desempenho em outras.

Retomando a unidade do exemplo, teríamos, ainda, que definir critérios para o alcance de cada objetivo. O critério de correção do alcance de objetivos, na prova, teria relação direta com o número de questões determinadas para cada objetivo. Assim, se para um determinado objetivo fossem elaboradas três questões (com o mesmo grau de dificuldade, frise-se bem) poder-se-ia determinar que o acerto de duas delas talvez fosse suficiente para o alcance desse objetivo. Novamente, deve-se enfatizar que a determinação de critério para o alcance de cada objetivo de uma prova deve se basear na idéia de qualidade que se deseja imprimir ao ensino. No caso da prova, haveria ainda a necessidade de estabelecer critérios de correção da questão critério, que seria indicado pela resposta correta. No caso do trabalho orientado de pesquisa, o critério de alcance do objetivo seria o acerto do tópico a ele correspondente. Isso exige do professor a elaboração da resposta desejada, que seria o padrão de qualidade determinado.

Considerando que o tema - critérios de avaliação - envolve juízos de valor sobre o que seria a qualidade de ensino em cada área, disciplina e detalhando-se mais em cada assunto do curso, seria necessário aprofundá-lo mais, o que certamente mereceria outro artigo.

Assim, de modo sucinto, pode-se dizer que os critérios são importantes porque:

- (a) oferecem um julgamento um pouco mais objetivo, mais justo do aluno;
- (b) esclarece o que é desejável, tanto para o aluno como para o professor;
- (c) homogeneiza procedimentos de avaliação;

- (d) permite a análise dos desempenhos desenvolvidos; e
- (e) oferece uma orientação mais precisa em caso de problemas.

Para serem explícitos porém, deve-se tomar alguns cuidados na elaboração dos critérios. Soeiro (1982) indica os seguintes cuidados:

- (a) os critérios devem conter indicadores precisos do desempenho dos alunos;
- (b) os critérios devem ser razoavelmente estáveis, a fim de que ao estudante seja assegurado um número de condições que favoreçam sua segurança emocional;
- (c) os critérios devem corresponder ao estágio evolutivo do estudante.

Além desses cuidados, Luckesi salienta outro que é o de utilizar o critério como exigências de qualidade e não como forma de autoritarismo do professor para com o aluno. Muitas vezes, ao invés de seguir os aspectos significativos da disciplina e dos elementos lógicos de uma aprendizagem, são criadas verdadeiras "arapucas" para os alunos. Outro perigo é que não haja uma formulação prévia dos critérios. Eles são formulados pelo professor no decorrer da própria avaliação. O professor sabe mais ou menos o que a resposta a uma questão deveria conter; na sua leitura avaliativa, fez algumas adaptações e tudo bem. Nesse contexto, a decisão do nível de aprendizagem obtido pelo aluno dependerá muito da subjetividade do professor no momento em que exercita o julgamento, pois que o "humor" da personalidade varia não só conforme os padrões sociais introjetados, mas, também, conforme fatores circunstanciais momentâneos.

PALAVRAS FINAIS

Pelo exposto, creio que é fundamental considerar, na avaliação do desempenho do aluno, vários instrumentos e técnicas de avaliação. Isso permitirá ao aluno demonstrar suas habilidades em diferentes contextos e possibilidades. Contudo, é necessário que haja consistência de propósitos nos vários instrumentos e técnicas utilizados. Essa consistência está diretamente ligada ao que o professor deseja avaliar, devendo estar coerente com o que se ensinou ao aluno. Nesse instante as "regras do jogo", ou seja, os critérios, devem estar muito explícitos aos alunos. Esse procedimento de definir objetivos, entretanto, não deve limitar a aprendizagem, cabendo ao professor a responsabilidade de colocar face ao aluno situações desafiadoras e estimulantes.

Em síntese, não é o fato de definir objetivos que limita o ensino, mas sim o fato de transformar esses objetivos em "camisas de força", de estabelecer desempenhos que estejam relacionados apenas a decorar e memorizar, sem investir na busca de raciocínios mais complexos e elaborados, que permitam ao aluno uma maior autonomia, uma maior base para resolução de problemas futuros.

BIBLIOGRAFIA

- ACHACAR, I. 1990. *CAI – Avaliação da competência dos alunos recém – ingressos. Compreensão de texto*. São Paulo, Senai.
- BARTOLOMEIS, F. 1977. *Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos e métodos*. Coimbra, Almedina.
- CARRAHER, D. W. 1983. *Senso crítico do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo, Pioneira.
- COFFMAN, W. E. 1964. Achievement tests. In: MITZEL, H. E., *Encyclopedia of educational research*. Nova York, Macmillan, pp 7-15.
- CRONBACH, L. J. 1970. *Essentials of psychological testing*. Harper and Row, Publishers, New York.
- DE CECCO, J. P. 1968. *The psychology of learning and instruction*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- DEPRESBITERIS, L. 1989. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo. EPU.
- DE LANDSHERE, G. 1976. *Avaliação e exames; noções de docimologia*. Coimbra, Almedina.
- GROUNLUND, N. E. 1976, *Measurement and evaluation in teaching*. Nova York, Macmillan.
- LUCKESI, C. C. 1984. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional* (61) : 6-15.
- MEDEIROS, E. B. 1977. *Provas objetivas, técnicas de construção*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- MUNÍCIO, P. 1978. *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra, Almedina.
- NOLL, V. H. 1965. *Introduction to educational measurement*. Boston, Houghton, Mifflin.
- POPHAM, W. J. 1983. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre, Globo.
- PHILLIPS, R. 1974. *Evaluación y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- QUINO, 1968. *Gente y su Sitio*. Buenos Aires, Ediciones de la flor.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL-SENAI. 1991. *Avaliação do PEARE na perspectiva dos alunos do grupo de escolas*. São Paulo, DCP.
- TYLER, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- _____. 1982. Avaliando experiências de aprendizagem. In GOLDBERG, M. A. & SOUZA, C. P. orgs. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo, EPU, pp. 35-37.
- VIANNA, H. M. 1981. *Termos técnicos em medidas educacionais*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- _____. 1982. *Testes em Educação*. São Paulo, Ibrasa.
- _____. 1989. *Introdução à Avaliação Educacional*. São Paulo. Ibrasa.