

Avaliação escolar, algumas questões conceituais¹

José Mário Pires Azanha

NOTAS PRÉVIAS

1. O movimento estudantil que, em 1968, foi iniciado na Europa e teve repercussões na vida acadêmica de todo mundo ocidental, contestava com veemência os significados e as funções políticas, sociais e econômicas dos sistemas universitários vigentes. Na Universidade de Colúmbia, como em muitas outras instituições, as discussões envolveram de forma radical a relevância social dos estudos acadêmicos e a sua eficiência na solução de problemas sociais.

¹ Texto apresentado no II Encontro sobre Experiências Inovadoras de Ensino na Universidade de São Paulo, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 1996, na Faculdade de Educação da USP.

Na ocasião, Robert P. Wolff, professor de filosofia em Columbia, que tomou parte ativa nas discussões, num texto escrito logo após o auge da crise, observou que “universidades podem ser instituições educacionais, mas como [outras] corporações, órgãos governamentais ou exércitos elas fazem coro à palavra de ordem de todos os organismos burocráticos: *eficiência*”.²

Aliás, nos Estados Unidos, a busca da eficiência no sistema educacional em todos os níveis foi uma preocupação quase obsessiva desde o início do século até meados da década de 1930. Nesse período, sob a forte influência de Taylor e de seus epígonos generalizaram-se as discussões sobre a eficiência do ensino, de cursos e de instituições escolares, e, paralelamente, desenvolveram-se esforços na elaboração de procedimentos capazes de medir a eficiência de todas as atividades escolares, chegando-se a exacerbações quantitativistas.³

Não é pois de estranhar que, após o conturbado ano crítico de 1968, tenha sido retomada e consolidada no âmbito acadêmico americano e, por irradiação, no sistema universitário internacional, a idéia de que é indispensável avaliar as instituições escolares em todos os seus aspectos para verificar o grau de eficiência alcançado no ensino, na pesquisa e em outras atividades.

Há ainda que levar em conta o fato de que as profundas alterações da economia mundial, na busca de maior produtividade e melhoria na qualidade de bens e serviços, também novamente

² R. P. Wolff, *O ideal da universidade* (São Paulo: Unesp, 1993), p. 112.

³ Um excelente estudo sobre esse movimento está em R. E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: The University of Chicago Press, 1962).

ALGUMAS DISTINÇÕES CONCEITUAIS RELEVANTES

1. As diferenças entre avaliar e medir

A vastíssima literatura sobre avaliação tem focalizado o assunto de muitos pontos de vista, desde o início do século, principalmente a partir dos trabalhos de Binet, Terman, Spearman, Thurstone e Thorndike, tentou-se criar as bases de uma teoria da medida mental e de uma teoria da medida da escolaridade. Aos poucos, porém, foi se generalizando o uso da expressão “avaliação educacional” em substituição à expressão “medida educacional”. Talvez uma das razões para isso tenha sido a compreensão de que a natureza dos fenômenos envolvidos não justificava teoricamente o emprego de um aparato conceitual desenvolvido na mensuração de propriedades e de relações entre objetos na área das ciências físicas.

Aliás, no final da década de 1930, Othanel Smith, convencido da precariedade teórica do que se denominava de medida educacional, chamou a atenção para uma importante diferença entre medida e avaliação a partir do conceito de instrumento de medida, isto é, daquela classe de instrumentos “que nos permitem enunciar de uma maneira mais precisa descrições quantitativas de propriedades”⁴ de objetos ou de relações entre objetos. A diferença apontada consiste no fato de que na operação da medida a utilização de instrumentos automatiza as distinções ou os ajuizamentos quantitativos feitos pelo observador, ao passo que, na ausência de

⁴ Othanel Smith, *Logical Aspects of Educational Measurement* (Nova York: Columbia University Press, 1938), p. 9.

diferenças de magnitudes de extensão e sobre o grau de precisão com que essa operação é feita naquele particular caso.⁵

Ora, na imensa maioria das vezes, na avaliação educacional, o professor nem mesmo se propõe questões a respeito da validade e da precisão das provas ou dos trabalhos escolares que utiliza. Na verdade, esse professor teria grandes embaraços para responder a questões sobre a propriedade ou qualidade que pretende avaliar e sobre a eficácia e a precisão das provas ou trabalhos utilizados.⁶ No entanto, quando a avaliação dos alunos é expressa por um conjunto de números, é usual que sejam esquecidas as condições muito particulares em que esses números foram atribuídos e, a partir daí, eles são manipulados como se realmente fossem descrições confiáveis de uma propriedade ou qualidade. Não são; mas age-se como se fossem e com base nessas sumárias e precárias descrições os alunos são classificados como aprovados ou reprovados, com todas as conseqüências conhecidas.

2. Habilidades e capacidades

Nesta parte, vamos tomar como ponto de partida a *gramática* ou a *geografia lógica* do verbo *saber*, fazendo uma distinção entre seus dois significados básicos: *saber que (know that)* e *saber como*

⁵ É claro que na maioria das vezes, o próprio usuário de instrumentos de medida não está informado sobre questões teóricas referentes à validade e precisão dos instrumentos que emprega na vida prática ou científica. Porém, essas questões são inarredáveis na construção desses instrumentos.

⁶ O caso do professor é diferente do usuário de instrumentos de medida em outras situações, porque é ele próprio que elabora as provas que aplica e os trabalhos que pede aos alunos. Na situação escolar raramente são utilizados testes padronizados em que as questões de validade e precisão já foram enfrentadas.

(*know how*).⁷ Quando se diz que “alguém sabe que tal coisa é o caso”, entende-se que esse alguém tem uma informação que acredita verdadeira. Por exemplo, *João sabe que Paris é a capital da França*. É irrelevante que a informação seja mais ou menos complexa. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de um saber proposicional. Mas, quando se diz que alguém *sabe fazer*⁸ alguma coisa, entende-se que esse alguém tem o domínio de uma técnica, tem uma competência para desempenhar determinada tarefa de uma certa classe. Por exemplo, *João sabe dirigir automóvel*. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de uma habilidade (*skill*) ou de uma capacidade (*ability*). É claro que qualquer forma de *saber fazer* pressupõe alguma forma de *saber que*, embora não exista nenhuma fórmula geral para determinar essas relações. Só o estudo de cada caso poderá tentar especificar que porções de informação estão implicadas no exercício de uma certa competência.

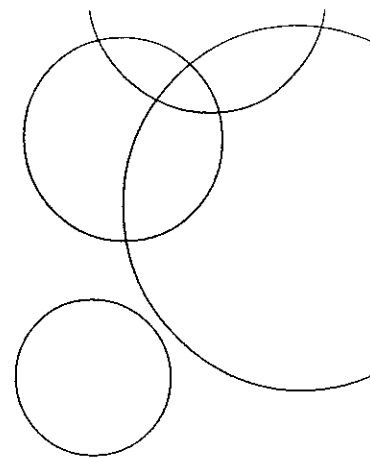
Segundo M. Oakeshott:

[...] de um importante ponto de vista, podemos dizer que tudo o que sabemos constitui uma grande variedade de diferentes “capacidades”, diferentes porções de conhecimento representando diferentes graus

⁷ Esse tipo de estudo do verbo *saber* foi feito, dentre outros, por G. Ryle, L. Wittgenstein e I. Scheffler. Este último, relacionando o assunto a questões de ensino. Neste trabalho, entretanto, pela inteira pertinência ao que nos interessa, demos preferência ao trabalho de M. Oakeshott, “Learning and Teaching”, em R. S. Peters (org.), *The Concept of Education* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1968).

⁸ Preferimos traduzir “know how” por *saber fazer* porque *saber como*, em português, introduz às vezes uma diferença de significado que não convém. De um modo geral, para o que interessa, pode-se usar o verbo *saber* seguido do infinitivo do verbo referente à atividade que alguém sabe desempenhar.

Este texto completo, pode ser encontrado
em:



JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

A formação do professor
e outros escritos

